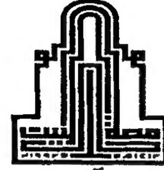
بسم الله الرحمن الرحيم



جامعة آل البيت
Al Al-Bayt University
كلية الآداب والعلوم
قسم العلوم التربوية

مدى معرفة طلبة التربية العملية في جامعتي اليرموك وآل البيت الكفايات الأدائية وحاجتهم للتدرب عليها

The Extent of Knowledge and Training Needs of Performance Competency for Practical Education Students at Yarmouk and Al Al- Bayt Universities

إعداد الطالبة
ابتسام سلامة الزبون
الرقم الجامعي (٩٨٢٠٣٠٤٠٠٥)

إشراف الدكتور
يحيى شديفات

الفصل الثاني ٢٠٠٠/٢٠٠١

مدى معرفة طلبة التربية العملية في جامعتي اليرموك وآل البيت الكفايات الأدائية وحاجتهم للتدرب عليها

The Extent of Knowledge and Training Needs of Performance Competency for Practical Education Students at Yarmouk and Al Al- Bayt Universities

إعداد الطالبة

ابتسام سلامة الزبون

الرقم الجامعي (٩٨٢٠٣٠٤٠٠٥)

إشراف الدكتور

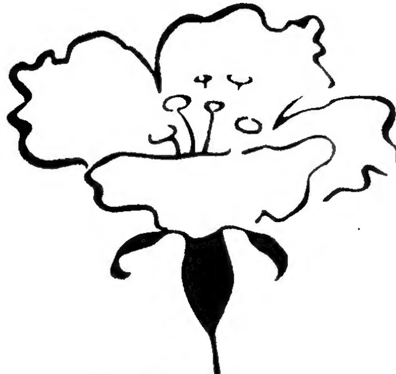
يحيى شديفات

أعضاء لجنة المناقشة		التوقيع
١- د. يحيى شديفات	مشرفاً ورئيساً	
٢- أ. د. مصطفى محمد عيسى	عضواً	
٣- د. عبد الحافظ الشايب	عضواً	
٤- أ. د. توفيق مرعي	عضواً	

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير من قسم العلوم التربوية في

جامعة آل البيت

نوقشت وأوصي بإجازتها / تعديلها / رفضها في تاريخ ٨ /٤ /٢٠٠١م





الإهداء

إلى رمز العطاء ... أبي

إلى منبع الحنان والعطف

إلى من علمتني معنى الحياة

إلى من فتحت لي دروب الخير والحب والمعرفة

من أنذرت نفسها لتنير لنا طريق الحياة

إلى والدتي الغالية

إلى من وقف جانبي وساعدني على كل كبيرة

وصغير إلى زوجي العزيز

إلى أخوتي وأخواتي

إلى شمعة حياتي "محمد"

شكر وتقدير

الحمد لله حمداً كثيراً طيباً مباركاً الحمد لله كما ينبغي لجلال وجهه ولعظيم سلطانه، وصلى الله على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه وسلم.

في البداية لا بد لي أن أتقدم بوافر الشكر وعظيم الامتنان إلى أستاذي الفاضل الدكتور يحيى شديفات المشرف على هذه الرسالة لما بذله من جهد في متابعة هذه الدراسة ولما قدمه من إرشادات واقتراحات بناءة ومفيدة كان لها الأثر في إثراء هذه الدراسة، بالإضافة إلى ما أحاطني به من توجيهات وآراء سديدة يزينه فوق ذلك حسن المعشر ودماثة الخلق فكان نعم المعلم والموجه والمرشد، والذي أكنّ له كل احترام وتقدير.

كما أتقدم بالشكر والتقدير إلى د. عبد الحافظ الشايب على ما قدمه من مساعدة في إتمام هذا العمل. كما أتقدم بالشكر إلى جميع أعضاء لجنة المناقشة الأفاضل.

وأتقدم بالشكر إلى د. موسى أبو دلبوح على مساعدته لي في تطبيق أداة الدراسة.

وأتقدم بالشكر وأطيب كلمات العرفان إلى أهلي الكرام لتشجيعهم المتواصل لي، وإلى كل من أسهم في إتمام هذا العمل.

وأخيراً أتقدم بجزيل الشكر إلى كل من قدم لي المساعدة والعون خلال فترة دراستي وكان له الأثر الإيجابي في نجاح هذه الدراسة.

لكم مني جميعاً وافر التقدير والاحترام والإمتنان

ابتسام الزبون

فهرس المحتوى

فهرس الجداول

فهرس الأشكال

فهرس الملاحق

الملخص باللغة العربية

مدى معرفة طلبة التربية العملية في جامعتي اليرموك وآل البيت الكفايات الأدائية وحاجتهم للتدرب عليها

إعداد:
ابتسام سلامة الزبون
إشراف الدكتور:
يحيى شديفات

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الكفايات الضرورية لطلبة التربية العملية في جامعتي اليرموك وآل البيت، ومدى معرفتهم بهذه الكفايات وحاجتهم للتدرب عليها، وتقصي أثر كل من متغير الجنس والجامعة في درجة معرفة هذه الكفايات ودرجة الحاجة للتدرب عليها.

وقد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما مدى معرفة طلبة التربية العملية في جامعتي اليرموك وآل البيت للكفايات الضرورية لهم من وجهة نظرهم؟

٢- ما مدى حاجة طلبة التربية العملية في جامعتي اليرموك وآل البيت للكفايات الضرورية لهم من وجهة نظرهم؟.

٣- ما أثر متغيري الجنس والجامعة والتفاعل بينهما على معرفة طلبة التربية العملية للكفايات الضرورية لهم تعزى إلى الجنس والجامعة؟

٤- ما أثر متغيري الجنس والجامعة والتفاعل بينهما على حاجة طلبة التربية العملية للكفايات الضرورية لهم تعزى إلى الجنس والجامعة؟

وقد قامت الباحثة بإعداد أداة الدراسة وذلك بعد الرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، وقد اشتملت الأداة على (٧١) فقرة موزعة على سبعة مجالات هي: (التخطيط، تنفيذ الدروس، إدارة الصف، العلاقات الإنسانية، استخدام الوسائل التعليمية، التقويم، استخدام الحاسوب).

وتم التأكد من صدق الأداة عن طريق لجنة من المحكمين وثباتها عن طريق الاختبار وإعادة الاختبار حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون (٠,٩٣)، وللإجابة عن أسئلة الدراسة قامت الباحثة باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الثنائي نوع (٢×٢).

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- جاءت الكفاية المتعلقة باستخدام الكتاب المدرسي في المرتبة الأولى من حيث معرفة طلبة التربية العملية بها حيث حصلت على متوسط حسابي هو (٣,٩٣).
- حصلت الكفاية المتعلقة باستخدام الحاسوب في تدريس المفاهيم المجردة على متوسط حسابي مقداره (٢,٦٣) وبالتالي فهي معروفة لدى طلبة التربية العملية بدرجة متوسطة.
- حصلت الكفاية المتعلقة بربط الأهداف التعليمية السلوكية بعناصر الموقف التعليمي الصفي (محتوى المادة، الأنشطة، التقويم) في المرتبة الأولى من حيث معرفة طلبة التربية العملية بها في جامعة اليرموك حيث حصلت على متوسط حسابي مقداره (٣,٩٣).
- جاءت الكفاية المتعلقة باحترام مشاعر الطلبة وآراءهم في المرتبة الأولى من حيث معرفة طلبة التربية العملية بها في جامعة آل البيت حيث حصلت على متوسط حسابي مقداره (٣,٩٦).
- جاءت الكفاية المتعلقة باستخدام الحاسوب في مجال التوثيق والرجوع إلى المواد المحفوظة في المرتبة الأولى من حيث حاجة طلبة التربية العملية للتدرب عليها وحصلت على متوسط حسابي مقداره (٣,٨٠) .
- جاءت الكفاية المتعلقة بالمشاركة في الدروس الصفية مع المعلم المتعاون في المرتبة الأولى من حيث حاجة طلبة التربية العملية بالتدرب عليها في جامعة آل البيت وحصلت على متوسط حسابي مقداره (٣,٦٤).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) في معرفة طلبة التربية العملية للكفايات الضرورية لهم تعزى لمتغيري الجنس والجامعة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) في حاجة طلبة التربية العملية للتدرب على الكفايات الضرورية لهم تعزى لمتغير الجامعة والتفاعل بين متغيري الجنس والجامعة.

وفي ضوء النتائج قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات.

الفصل الأول

التعريف بالدراسة

المقدمة:

يتميز العصر الحالي الذي نعيش فيه بالتقدم العلمي والتطور التكنولوجي، والتغير السريع في مجالات شتى، وفرضت هذه التغيرات مسؤوليات جديدة على المسؤولين في التربية والتعليم، وخاصة في مجال إعداد القوى البشرية المؤهلة اللازمة لمسايرة حاجات المجتمع المتطورة.

ونظراً لأهمية مهنة التدريس، نظمت المؤتمرات وحلقات النقاش واجتماعات الخبراء مثل مؤتمر اليونسكو حول التعليم العالي ١٩٩٨، واجتماعات مجلس التربية العالمي ١٩٩٦ وغيرها، والتي تناولت في مجملها قضايا تتعلق بسبل تحسين نوعية التعليم ولا سيما في ضوء التحديات العلمية والتكنولوجية المعاصرة والمتطورة. ويعد المعلم أهم المدخلات البشرية في العملية التعليمية التعلمية، وأكثر المحاور التي استأثرت بالنقاش في هذه الندوات والمؤتمرات لأسباب متعددة.

ويذكر تيسير النهار (٢٠٠٠) أن انستانس (Instance) قد لخص الأسباب والدواعي التي جعلت من مهنة التعليم موضع اهتمام على المستوى العالمي التربوي على النحو التالي: الشعور بالإحباط وخيبة الأمل في أوساط الجسم التعليمي في كثير من الدول، وتدهور العلاقة بين المعلمين ومستخدميهم، النزعة المتزايدة في كثير من الدول لإخضاع الخدمات الاجتماعية بما فيها التربية لمبدأ المساءلة، الدعوات المتتالية لتطوير نوعية التعليم، وضرورة إعداد المعلم إعداداً يمكنه من القيام بأدواره في عالم يتسم بالتغير السريع في جوانب الحياة المتعددة. وقد استأثرت قضية إعداد المعلمين باهتمام ملحوظ من بين كل القضايا الأخرى ذات العلاقة بالمعلم، نظراً لما أشارت إليه الدراسات من ضرورة توافر برامج متميزة ومتجددة تعد المعلمين إعداداً أكاديمياً مناسباً في التخصص (المكون الأكاديمي) من ناحية، وتساعدهم في اكتساب مهارات واستراتيجيات التدريس، وفهم متعمق للمتعلمين من حيث حاجاتهم وقدراتهم وأساليب تعلمهم من ناحية أخرى[١].

ونظراً لأهمية المعلم في العملية التعلمية، فقد بادرت معظم الدول إلى تعديل وتطوير برامج إعداد المعلمين تمشياً مع الاتجاهات العلمية الحديثة، فعلى المستوى الوطني تم التنسيق بين وزارة التربية والتعليم والجامعات الرسمية لتحقيق هذا الغرض، ونتيجة لذلك أحدثت في معظم الجامعات الحكومية كلية متخصصة باسم كلية العلوم التربوية تتولى مهمة إعداد

---

(١) تيسير النهار، "استراتيجية مقترحة في ضوء بعض الخبرات المتقدمة"، مجلة إتحاد الجامعات العربية، العدد ٣٧، ٢٠٠٠، ص٦.

المعلمين وتأهيلهم، وأُحدث في كل كلية تخصصات جديدة منها معلم الصف، ومعلم المجـال، حيث يتلقى الطالب أثناء دراسته مواد أكاديمية نظرية ضمـن تخصصـه، ومـواد مسـلكية كأساليب التدريس، والتربية العملية وغيرها، حيث تتيح للطالب فرصة ممارسة التعليم عمليـاً تحت إشراف مختصين في كلية العلوم التربوية.

تعد التربية العملية التطبيق الميداني للخبرات التربوية، بما تتضمنـه مـن معـارف ومهارات واتجاهات وقيم، وأساليب عمل. وبذلك تعد التربية العملية من أساسيات إعداد المعلم وتربيته، "وعرفت التربية العملية بأنها البرنامج الذي يتيح الفرص أمام طلبة كليـات العلـوم التربوية ليطبقوا ما درسوا من المقررات التخصصية والتربوية والنفسية في مواقف تعليميـة واقعية تحت إشراف فني متخصص"، والتربية العملية مرحلة مهمة في حياة الطالب- المعلـم الدراسية، حيث يتدرب أثناءها على التدريس وعلى تطبيق معظم ما تعلمـه مـن النظريـات والأساليب في مرحلة الدراسة الجامعية[1]، والتربية العملية هي تلك الفترة الزمنية التي يسـمح فيها لطلبة التربية بالتحقق من صلاحية وعملية إعدادهم النظري نفسـياً وتعليميـاً وإداريـاً لخبرات ومتطلبات الصفوف الدراسية الحقيقية، ضمن إشراف وتوجيه مربين مؤهلين من كلية الإعداد ومدرسة التطبيق معاً، أو احداهما[2].

وعرفت بأنها التطبيق الميداني للخبرات التربوية بما تتضمنه من معارف ومـهارات واتجاهات وقيم واهتمامات وأساليب عمل وبما تشمله من وسائل وطرائق تدريـس وأنشـطة وبما تتضمنه من أدوات تقويم بطرائقه المختلفة[3]. وتكمن أهمية التربية العملية في عمليـة إعداد المعلم، في أنها المجال الذي يتيح للطالب أن يترجم فيه ما تعلمه من معلومات ونظريات ومعارف وغيرها إلى واقع فعلي في قاعات التدريس، فتساعد الطالب فـي التعـرف علـى جوانب العملية التربوية في المدرسة وداخل غرفة الصف، والتكيف مع المواقف التربوية ممـا يساعد الطلبة على إزالة الكثير من المخاوف، وتنمية قدرات الطلبة الذاتية وكفاياتهم التدريسية وتنمية الحس المهني لديهم.

فطبيعة الكفاية التي يمتلكها المعلم، والمهارات التي يقتضيـها أداؤه التعليمـي تنمـو وتكتسب قوة وعمقاً في التدريب العملي وتكرار الممارسة، ومحتوى الإعداد النظري للمعلـم وما يتضمنه من معلومات واتجاهات، ومبادئ تربوية ونفسية وتعليمـات وتوجيـهات، هـي

---

(١) ماجد أبو جابر، حسين يعازه، **"التربية العملية الميدانية لطلبة كلية العلوم التربويـة"**. الطبعـة الأولى. دار الضيـاء، ١٩٩٩، ص١٢.

(٢) فاضل خليل إبراهيم، "تقويم التربية العملية في كلية المعلمين- جامعة الموصل من منظور الطلبة المعلمـين والمشـرفين ومـدراء المدارس"، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد٣٦، ١٩٩٩، ص١٥٣.

(٣) كايد عبد الحق، **"التربية العملية أسسها وتطبيقاتها"**، الكلية العربية، عمان، ١٩٨٥.

الأخرى لا بد أن تخضع لتجربة الفحص والاختبار من خلال ممارسات التدريس أو التطبيق(١).

ونظراً لأهمية التدريب العملي، فقد بادرت كليات العلوم التربوية إلى تخصيص مساق يحمل اسم التربية العملية الميدانية، يتيح للطالب فيه فرصة تطبيق ما تعلمه من مواد نظرية في الواقع والتحقق من مدى فائدة وأهمية هذه المواد. لقد كانت التربية العملية وما زالت تتصدر مشكلات برامج إعداد المعلمين، وتتمثل هذه المشكلة في الفجوة الواسعة بين الجانب النظري والعملي، وفي مكونات هذه الخبرة وطبيعتها وتنظيمها، وقد لخص زكنر (Zeichner) بعد مراجعة مستفيضة للأدب التربوي حول التربية العملية في الجامعات الأوروبية السمات العامة لبرامج التربية العملية الحالية على النحو الآتي باعتبارها معوقات لفعاليتها:

١- لا زالت التربية العملية خبرة غير منظمة في كثير من برامج إعداد المعلمين. إذ غالباً ما يجد الطالب -المعلم نفسه وحيداً دون توجيه ومتابعة حثيثة.
٢- تدني نوعية الإشراف بسبب ضعف الإعداد المهني للمشاركين فيه في المدارس والجامعات.
٣- غياب المنهج الواضح للتربية العملية وضعف الصلة بين ما يدرسه الطلبة المعلمون في الجامعات والحاجات الفعلية على مستوى المدرسة.
٤- المكانة المتدنية للدراسات الإجرائية في البحث الجامعي مما ترتب عليه قلة الدعم المالي المخصص للتربية العملية وإلى زيادة أعباء المشرفين على التربية العملية في الجامعة من أعضاء هيئة التدريس.
٥- الأولوية المتواضعة للتربية العملية في المدارس المتعاونة، بسبب توجه المدارس إلى تربية طلبتها وتعليمهم، وليس الإسهام في إعداد الطلبة المعلمين.
٦- الفجوة القائمة بين نظرتين مختلفتين إلى دور المعلم إحداها تنظر إلى المعلم باعتباره ممارساً تأملياً (Reflective Practitioner) يبدي أحكاما، ويتخذ قرارات حول المنهاج والتدريس، والأخرى تنظر إلى المعلم كفني (Techinician) ينفذ السياسات الرسمية الخاصة بمضمون التدريس وأساليبه(٢).

وكذلك فقد أشارت الدراسات التي أجريت في البلاد العربية إلى غلبة الجانب النظوي في برامج إعداد المعلمين، وإلى وجود فجوة بين المواد الدراسية الجامعية والمتطلبات الفعلية

(١) مجيد إبراهيم دمعة، التطبيق العملي أو "التربية العملية" في التدريس، حولية كلية التربية، العراق، العدد ٥، ١٩٨٧، ص ١١٠.
(٢) تيسير النهار، **"استراتيجية مقترحة في ضوء بعض الخبرات المتقدمة"**، مرجع سابق، ٢٠٠٠، ص ٨-٩.

للتعليم الفعال، وضعف في دور المعلم المتعاون. وقد خلص المغيدي (١٩٩٨) في دراسة تقويمية لبرامج التربية العملية في كلية التربية بجامعة الملك فيصل في السعودية إلى جملة من التوصيات تحسن من فاعلية التربية العملية ومن أهمها: التركيز على دور ورش العمل، والتركيز على الجانب العملي، وضرورة إيجاد مكتب خاص بالتربية العملية يعنى بتنسيق الأنشطة وتخطيطها ومتابعتها وتقييمها ومنح التدريب العملي أهمية كبيرة لا تقل عن الاهتمام بالجانب النظري[1]. وبصورة عامة فإن التوجهات العالمية في تطوير التربية العملية استندت إلى نظريتين متمايزتين نحو التعليم هما:

١- التعليم باعتباره علماً تطبيقياً:

الافتراض الأساسي هنا أن البحث التربوي يمكن أن يشكل الأساس المناسب لتصميم برامج إعداد المعلمين بعامة والتربية العملية بخاصة، ففي الستينات والسبعينات كان تأثير المدرسة السلوكية واضحاً على البحث التربوي وبرامج إعداد المعلمين على المستويين النظري والتطبيقي، وفي الثمانينات والتسعينات تحول الأساس البحثي لبرامج إعداد المعلمين إلى المضامين المعرفية للتعلم واستراتيجيات التخطيط وصناعة القرار والعمليات المعرفية للطلبة. والبحث التربوي يجب أن يكون أساساً لبرامج إعداد المعلمين والتأكيد على أن إعداد المعلمين عملية تدريبية موجهة نحو مساعدة المعلم المتدرب على اكتساب ونقل تلك الأنماط السلوكية التي ثبتت فاعليتها بالبحث التربوي من ناحية، ومساعدته على استخدام نتائج البحث التربوي كموجهات لقراراته من ناحية أخرى[2].

وهكذا يتضح أن القوة الضاغطة للتجديد في برامج إعداد المعلمين نظرياً وعملياً هي قوة خارجية من ناحية، ومستندة إلى نتائج البحث التربوي من ناحية أخرى، سواء فيما يتعلق بسلوك المعلم، وبنمط تفكيره، ومن هنا يمكن فهم التأكيد الملاحظ في بعض برامج إعداد المعلمين على تدريب الطلبة المعلمين ومشرفي التربية العملية على استخدام أدوات الملاحظة كوسيلة لمساعدتهم في إظهار المعارف والمهارات والاتجاهات المطلوبة باستخدام استراتيجيات التقويم التكويني كالتغذية الراجعة وتحليل السلوك ذاتياً والملاحظة[3].

---

[1] تيسير النهار، "**استراتيجية مقترحة في ضوء بعض الخبرات المتقدمة**". مرجع سابق، ٢٠٠٠، ص ١٠.

[2] المرجع ذاته، ص١٠.

[3] المرجع ذاته، ص١١.

٢- التعليم باعتباره خبرة تأملية:

يعد سكون (Schon, 1989) من أكثر المنادين بأن يتم النظر إلى التعليم باعتباره خبرة تأملية، وقد توصل سكون (Schon) إلى افتراضه هذا من خلال تحليله لأداء ممارسي بعض المهن كالفنانين والمرشدين والمعلمين، وبالتالي وضع تصنيفاً للخبرة ميز فيه بين شكلين من التأمل، أولهما التأمل أثناء الفعل (Reflection -in -action) حيث يفكر الفرد ويتأمل ويعيد تأطير المشكلة أثناء ممارسة العمل (الفعل) في ضوء المعلومات المحصلة من الفعل، وينتج عن ذلك إعادة صياغة الفعل لتحسين الممارسات، وثانيهما التأمل حول الفعل (Reflection-on-action) حيث يكون التفكير بعد الفعل.

ويركز المنحى التأملي على استراتيجيات إشراف الأقران (Coaching) والإشراف التأملي وتحليل الذات. وكما ينظر إلى التدريس باعتباره شكلاً من أشكال البحث والتجريب، كما ينظر إلى اعتقادات المعلمين حول التدريس على أنها موضع بحث واختبار، وليست عديمة الفائدة. وهكذا نرى أن المنحى التأملي يركز على مساعدة الطلبة المعلمين أثناء التربية العملية في استخدام خبرتهم التدريسية كشكل من أشكال البحث بهدف تطوير هذه الخبرة[١].

تهدف التربية العملية إلى الربط بين النظرية والتطبيق عند إعداد المعلمين، وحتى يكتب لهذا البرنامج النجاح لا بد أن تحقق الأهداف العامة التالية: تهيئة فرصة عملية حقيقية للطلبة المعلمين لاختبار صلاحية المبادئ والمفاهيم التربوية والنفسية التي تعلموها خلال إعدادهم لمهنة التعليم في كلية العلوم التربوية في الجامعات الأردنية، وتهيئة فرص عملية للمتدربين لدمج المبادئ والمفاهيم التربوية والنفسية الصالحة مع الخبرات والمتطلبات الواقعية للتربية الصفية[٢]. وتهدف إلى تنمية القدرة على الملاحظة الهادفة، ذلك أن عمل المعلم يقتضي أن يكون فطناً مدركاً لما يجري حوله خاصة في المواقف التعليمية داخل حجرة الصف وتنمية الاتجاه الإيجابي نحو التعليم في المدارس، ففي التربية العملية يحتك الطالب- المعلم بالواقع المدرسي ويتذوق حلاوة التعليم ومرارته، ويتعرف على الإيجابيات مثلما يتعرف على العقبات التي يجب أن يتغلب عليها كل من يتصدى للتعليم[٣].

وتهدف أيضاً إلى اكتساب المعلومات والمفاهيم والمبادئ التي تتصل بالكفايات المستهدفة واكتساب الكفايات الأدائية التعليمية والمساندة التي يتطلبها الأداء الناجح لأدواره المختلفة داخل المدرسة وخارجها، والاقتناع بمهنة التعليم والالتزام بأخلاقيات المهنة وقواعدها

---

(١) تيسير النهار، "**استراتيجية مقترحة في ضوء بعض الخبرات المتقدمة**". مرجع سابق. ص١١ -١٢.

(٢) ماجد أبو جابر وحسين بعازة، "**التربية العملية الميدانية لطلبة كلية العلوم التربوية**". مرجع سابق. ص٣٢.

(٣) عبد الرحمن صالح، "**التربية العملية -أهدافها ومبادئها**"، الطبعة الأولى. دار البشير، مؤسسة الوراق، ١٩٩٧، ص ٢١ - ٢٦.

ومبادئها وأسسها، إضافة إلى وضع الأسس المهنية والمسلكية اللازمة لشخصنة الكفايات المكتسبة، والإلمام بالمهام الرئيسة المنوطة بالمعلم واللازمة لتوفير فرص النماء والتكيف السويين لأطفال المرحلة التي تتولى تنظيم التعلم فيها[١].

أفادت دراسة منهجية شاملة لبرامج إعداد المعلمين في عدد كبير من دول العالم بأن العناصر الرئيسية لبرامج التربية العملية تتمثل فيما يلي:

١- الإعداد النظري الأكاديمي: ويشمل مواد المتطلبات العامة والتخصص والمواد الاختيارية.

٢- الإعداد النظري الوظيفي: ويشمل دراسة مواد وممارسة خبرات ضرورية لبناء شخصية المعلم التدريسية مثل تحفيز التعلم وانضباط وإدارة الفصل والمنهج الدراسي والطرق الخاصة والوسائل التعليمية وعلم النفس التربوي والتربية المقارنة وأصول التربية.

٣- التربية العملية: لوحظ حلال الدراسة المنهجية أعلاه بأنه بالرغم من بعض الاختلافات في الفلسفة والأسلوب التطبيقي للتربية العملية من دولة أو مؤسسة تربوية لأخرى، إلا أن هناك تأكيد شديد جماعي على أسس التربية العملية في مناهج إعداد المعلمين وضروريتها القصوى لنجاحهم وبلورة كفاياتهم التدريبية العملية[٢].

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تكمن مشكلة الدراسة في محاولة التعرف على الكفايات التعليمية لطلبة التربية العملية ومدى معرفتهم بها وحاجتهم للتدرب عليها في جامعتي اليرموك وآل البيت، وكذلك التعرف على أثر متغيري الجنس والجامعة في مدى معرفتهم بهذه الكفايات وحاجتهم للتدرب عليها، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما مدى معرفة طلبة التربية العملية في جامعتي اليرموك وآل البيت للكفايات الضرورية لهم من وجهة نظرهم؟

٢- ما مدى حاجة طلبة التربية العملية في جامعتي اليرموك وآل البيت للتدرب على الكفايات الضرورية لهم من وجهة نظرهم؟

---

[١] توفيق مرعي وأحمد بلقيس، "**التربية العملية (المرحلة الأولى)**"، الطبعة الأولى، وزارة التربية والتعليم وشؤون الشباب، سلطنة عمان، ١٩٨٥، ص١٧.

[٢] محمد زياد حمدان، "**التربية العملية الميدانية مفاهيمها وكفاياتها وممارساتها**"، مؤسسة الرسالة، ١٩٨١، ص٢٦.

٣- ما أثر متغيري الجنس والجامعة والتفاعل بينهما على معرفة طلبة التربية العملية للكفايات الضرورية لهم تعزى إلى الجنس والجامعة؟

٤- ما أثر متغيري الجنس والجامعة والتفاعل بينهما على حاجة طلبة التربية العملية للكفايات الضرورية لهم تعزى إلى الجنس والجامعة؟

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة في أنها محاولة للتعرف على الكفايات التعليمية لطلبة التربية العملية في جامعتي اليرموك وآل البيت، ومدى معرفتهم بهذه الكفايات وحاجتهم لها، وبذلك يمكن لهذه الدراسة أن تسهم في إنجاز مايلي:

١- وضع قائمة بالكفايات اللازمة لطلبة التربية العملية في الجامعات الأردنية.

٢- الإسهام في تطوير تربية المعلمين وتدريبهم قبل الخدمة من خلال إعادة النظر في مناهجها وأساليبها في ضوء الكفايات الضرورية لهم.

٣- إفادة العاملين في مجال إعداد البرامج والمناهج التي تدرس في هذه الجامعات في ضوء الكفايات التعليمية من أجل تطوير خطة برنامج التربية العملية في الجامعات الأردنية.

٤- يمكن أن تستخدم قائمة الكفايات التعليمية الواردة في الدراسة كنماذج تقويمية للمعلمين أثناء فترة التطبيق في برنامج التربية العملية.

٥- حفز باحثين آخرين للقيام بدراسات أخرى في المجال نفسه لتكون منطلقاً لتطوير الكفايات اللازمة لطلبة التربية العملية واستحداث كفايات جديدة.

محددات الدراسة:

يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء المحددات التالية:

١- تقتصر هذه الدراسة على طلبة السنة الرابعة في كلية العلوم التربوية في جامعة اليرموك، وقسم العلوم التربوية في جامعة آل البيت الذين درسوا مساق التربية العملية للعام الدراسي ٢٠٠٠/٢٠٠١م.

٢- تتحدد أداة الدراسة في المجالات التالية: مجال التخطيط، وتنفيذ الدروس، وإدارة الصف، والعلاقات الإنسانية، واستخدام الوسائل التعليمية والتقويم واستخدام الحاسوب التعليمي.

تعريف المصطلحات:

- **التربية العملية:** برنامج معد في كليات وأقسام العلوم التربوية في الجامعات الأردنية وتمثل جزءاً من إعداد المعلم في هذه الكليات والأقسام وتتيح له الفرص في اكتسابات مهارات التدريس العملية، والتعامل المباشر مع الطلبة والمناهج الدراسية بصورة واقعية لمدة فصل دراسي واحد. ويهدف هذا البرنامج إلى ترجمة المبادئ والنظريات التي اكتسبها الطلبة - المعلمين في أثناء دراستهم الجامعية إلى مواقف تعليمية واقعية، بالإضافة إلى إكساب الطالب -المعلم الكفايات التعليمية اللازمة.

- **الطالب - المعلم:** هو طالب في كلية التربية في المرحلة الجامعية، يقوم فيها بدور المعلم، حيث يدرس مواد اختصاصه بواقع (٦) حصص أسبوعية وضمن إشراف فريق من المختصين في ميدان التربية العملية.

- **الكفايات:** قدرة الطالب - المعلم على إنجاز عمل ما بسرعة وبجهد قليل وبإتقان والكفايات تتمثل في هذه الدراسة بكفايات التخطيط وتنفيذ الدروس، وإدارة الصف، والعلاقات الإنسانية، واستخدام الوسائل التعليمية، والتقويم واستخدام الحاسوب التعليمي.

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة

يتضمن هذا الفصل الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة.

- **الأدب النظري:**

مفهوم الكفاية:

يعتبر مصطلح الكفاية (Competency) من المصطلحات الحديثة نسبياً في مجال التربية مما حال دون وجود تعريف إجرائي محدد لها في كثير من القواميس التربوية، ولعل من التعريفات القليلة لهذا المفهوم ما أورده ويبستر (Webster) في قاموسه، حيث أشار إلى أن مصطلح الكفاية يعني "الوسائل الكافية لحاجات الفرد أو قدرته أو مهاراته أو طاقته"(١).

وقد عرف كل من جوردان ولاندسمان (Jordan and Landsman) الكفاية بأنها المقدرة على العمل بفاعلية سعياً إلى الحصول على الإشباع والرضا وتحقيقاً لمعان إيجابية تجعل الحياة ممكنة ومستحقة(٢).

ويرى فريدريك مكدونالد (Fredrick J. Macdonald) أن كل أداء أو كفاية تشكل من مكونين رئيسين هما: المكون المعرفي (Cognitive) والمكون السلوكي (Behavioral) أما المكون المعرفي فيتألف من مجموع الإدراكات والمفاهيم والاجتهادات والقرارات المكتسبة التي تتصل بالكفاية، أما المكون السلوكي فيتألف من مجموع الأعمال التي يمكن ملاحظتها، ويعتبر إتقان هذين المكونين والمهارة في توظيفهما أساساً لإنتاج المعلم الكفؤ(٣).

وعرفها كل من هوستان وهاوسام (Howston and Houstan) بأنها القدرة على عمل شيء ما أو إحداث نتاج متوقع(٤).

ويعرف عبد علي الكفاية بأنها: "مجمل السلوك المتعلق بعمليتي التعلم والتعليم التي يتطلب إنجازها عملياً وتشمل المعرفة، والمهارات، والاتجاهات المرتبطة بهذه الكفايات(٥). وفي تعريف مماثل تقريباً أورده الغامدي (١٩٩٠) لهوستن (Houston) أنها "مجموعة

---

(1) M. Riper. k & W. R. Housten. The Search for Teacher Competencey, Journal of Teacher Education Vol. 51, 19?0, p. 37.

(٢) بريجيت نبيل مرار، "الكفايات الأساسية اللازمة لمعلمي الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية في عينة أردنية" رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الأردنية، ١٩٩٥، ص ٢١.

(٣) أحمد الغامدي، "تنمية بعض كفاءات التدريس لدى معلم التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية العامة في المملكة العربية السعودية"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٩٠، ص٢٧- ٢٨.

(٤) توفيق مرعي، "الكفايات التعليمية في ضوء النظم"، الطبعة الأولى، دار الفرقان- الأردن، ١٩٨٣، ص٢٥.

(٥) عبد علي محمد، "بناء برنامج لإعداد معلم المرحلة الابتدائية في البحرين قائم على الكفاءات الأدائية"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، القاهرة، ١٩٨٦، ص٣٣.

المعارف والمهارات والاتجاهات التي يمكن اشتقاقها من أدوار الفرد المتعددة. أما هيتلمان (Hittlman) فيعرفها "القدرة على أداء سلوك ما"[١].

أما دونالد ميدلي (Donald Medley) يعرفها بأنها تشير إلى المعلومات والمهارات والاتجاهات التي تمكن المعلم من التحضير للموقف التعليمي، فقد تشتمل على المعرفة ذات الصلة بتخصص المعلم والمعلومات العامة، والمعلومات ذات الصلة بعلم النفس أو بعلم الاجتماع، أو بأية معلومات يمكن أن يكون لها دور في تحديد قدرة المدرس أو أدائه الفعال. أما المهارات فقد تكون ذات صلة بالمحتوى ومهارات القراءة والكتابة والرياضيات، في حين تكون الاتجاهات متعلقة بالمدرس والتلاميذ والزملاء والقيم[٢].

أما محمود الناقة (١٩٩٧) فيعتبر الكفاية في شكلها الكامن القدرة التي تتضمن مجموعة من المهارات والمعارف والمفاهيم والاتجاهات التي يتطلبها عمل ما، بحيث يؤدى أداءً مثالياً، وهذه القدرة تصاغ في شكل أهداف، تصف السلوك المطلوب، بحيث تحدد هذه الأهداف مطالب الأداء التي ينبغي أن يؤديها الفرد أما في شكلها الظاهر فهي الأداء الذي يمكن ملاحظته وتحليله وتفسيره، وقياسه أي أنها مقدار ما يحققه الفرد في عمله[٣].

وترى مارغريت أشيشولم أن أهم مكونات الكفاية هي:

١- المعلومات: وهي مجموعة الحقائق والمعلومات الواجب توافرها لدى كل تخصصي في التقنيات التربوية لتشغيلها على أساس مستمر، فالمعلومات هي أداة لأداء العمل، وهناك حقائق يجب أن تكون متاحة دوماً لاستدعائها عند الضرورة، فإن البحث عنها كلما دعت الحاجة إليها فيه مضيعة للوقت والجهد. إذاً فالمعرفة أداة فعالة تساعد كل تخصصي على القيام بعمله بكفاية وفعالية، والمعرفة يسهل قياسها إلى حد كبير، لا بل إنها في الواقع العمود الفقري لمعظم البرامج المسلكية طيلة السنوات الماضية، أما الاتجاه القوي التالي فهو اتخاذ المعرفة عنصراً وحيداً ليس غير من العناصر المشتركة مسبقاً للأداء[٤].

٢- المهارات: هي القدرة على عمل شيء ما، وفي معظم الحالات تطبيق المعرفة لحل مشكلة من المشكلات، والقدرة على إنجاز عمل ما التي يستطيع أي شخص آخر أن

---

(١) أحمد الغامدي، **"تنمية بعض كفاءات التدريس لدى معلم التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية العامة في المملكة العربية السعودية"**، مرجع سابق، ص٢٦.

(٢) يعقوب نشوان وعبد الرحمن الشعوان، "الكفايات التعليمية لطلبة كلية التربية بالمملكة العربية السعودية". مجلة دراسات. جامعة الملك سعود، المجلد الثاني، العدد ١، ١٩٩٠، ص١٠٦.

(٣) محمود الناقة، **"البرنامج التعليمي القائم على الكفاءات أسسه وإجراءاته"**، سعد للنسخ والطباعة. القاهرة، ١٩٩٧، ص١٢.

(٤) مارغريت اشيشولم، **"العاملون في التقنيات التربوية بحث من مدخل الكفايات"**، ترجمة أمين فارس ملحس، المركز العربي للتقنيات التربوية، الكويت، ١٩٨٣، ص١٠٥.

يشاهدها ويحكم عليها هي أداء لمهارة من المهارات. ويتم قياس المـــهارة بمشـــاهدة الأداء نفسه أو نتاج الأداء، ويستطيع المرء في بعض الحالات أن يحكم على أدائه هو نفسه ولكن في معظم البرامج القائمة على الكفايات يكون المقيم شخصاً آخر(١).

٣- الاتجاهات: من الصعب أن نقرر ما هو الاتجاه الذي يسلكه المرء، فالاتجاهات تتعلـــق بالعواطف وميول التناول أو التجنّب لدى المرء، ويكون من الممكن استنتاج اتجاه شـــخص من الأشخاص بمراقبة أدائه فترة طويلة من الزمن، كما أن الاتجاهات يُعبر عنها أحيانـــاً بصراحة في عبارات تبدو من خلال المحادثات وفـــي معظـــم الحـــالات نجـــد أن تقييـــم الاتجاهات عمل ذاتي يتلون بأهواء الشخص الذي يقم المشاهدة(٢).

أسس تحديد الكفايات:

تعتمد عملية تحديد الكفايات واختيار مصادر اشتقاقها بدرجـــة كبـــيرة علـــى بعـــض الأسس، ويصنف كوبر هذه الأسس في أربعة محاور كما أوردها هاشم (١٩٩١) وهي(٣):

١- الأساس الفلسفي (Philosophical Base):

ويعد هذا الأساس بمثابة الأساس الحاكم، ويتم في ضوئه وضع المنطلقات التي تتفـــق مع قيم المجتمع وفلسفته، ومن خلال هذه المنطلقات تتحدد النتاجات المرغوبة لعمليات التربية، مما يساعد في وضع مفهوم معين لدور المعلم تتحدد في ضوئه الكفايات التعليميـــة اللازمـــة لأداء هذا الدور.

٢- الأساس الامبريقي (Empirical Base):

ويهتم هذا الأساس ببعض المفاهيم الأمبريقية التي يمكن أن تشكل أساسا سليما تقـــوم عليه عمليات اشتقاق العبارات الخاصة بالكفايات التعليمية، فالمدخلات التي تنتج عن العلـــوم الإنسانية والاجتماعية والسلوكية، يمكن أن تسمح بوضع أو اشتقاق نموذج امـــبريقي لـــدور المعلم، وفي ضوء هذا الأساس أو النموذج الامبريقي يمكن تحديد كفايات معرفية أو أدائيـــة أو إنتاجية.

---

(١) مارغريت أشيشولم، **العاملون في التقنيات التربوية بحث من مدخل الكفايات**، مرجع سابق، ص ١٠٦.

(٢) المرجع ذاته، ص ١٠٦.

(٣) كمال الدين هاشم، "**برنامج مقترح لتنمية بعض الكفايات التعليمية لدى معلم المواد التجارية بالمرحلـــة الثانويـــة التجاريـــة بالسودان في أثناء الخدمة**"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٩١، ص٧٧.

٣- **أساس المادة الدراسية (Subject Matter Base):**

يتيح هذا الأساس فرصة تحديد الكفايات التعليمية من خلال البنى المعرفية والتنظيمات المتنوعة في مجال المادة الدراسية. وغالباً ما تكون الكفايات التي تحدد في ضوء هذا الأساس هي كفايات تخصصية تقوم على المعرفة بصفة أساسية، كما يتوقع أن يكون هــذا الأســاس مصدراً لتحديد بعض الكفايات الأدائية في مجال المادة الدراسية التي تعتبر مكملــة للكفايــات المعرفية في هذا المجال.

٤- **أساس الممارسة (Practitioner Base):**

يقوم هذا الأساس على مفهوم مفاده أن الكفايات التعليمية يمكن تحديدها مــن خــلال التحليل الدقيق لما يفعله المعلمون الأكفاء أثناء ممارستهم لعملية التدريس، فالمعلم المقتدر مــن خلال أدائه مهامه التدريسية المحددة مثل: توجيه الأسئلة، إعطاء التوجيهات، وإدارة المناقشــة والحوار، وغيرها من المهام الأخرى، يمكن أن يعطي نموذجاً جيد للأداء المتمــيز، وربمــا الفعال، وهذا يتيح الفرصة لتحديد الكفايات المرغوبة في ضوء هذا الأساس.

مصادر اشتقاق الكفايات:

هناك العديد من المصادر المستخدمة في تحديد الكفايات، ومن أهــم هــذه المصــادر وأكثرها شيوعاً مايلي:

١- منحى الإطار المرجعي النظري في اشتقاق الكفايات لتعليمية:

يعمد أصحاب هذا الاتجاه إلى اشتقاق الكفايات التعليمية من نظرية تربوية حيــث أن وجود نظرية للتعليم يسهم في تحديد الكفايات اللازمة لممارسة هذه المهنة في ضــوء أســس ومنطلقات هذه النظرية، فإذا اعتمدنا مثلاً النظرية التقليدية للتعلم كعملية نقل المعلومات إلــى الطلبة، فإن كفايات المعلم ستتحدد في ضوء هذه النظرية، وإذا اعتمدنا النظرية الحديثة القائمة على أن التعليم هو تهيئة مواقف التعلم المناسب، فإن الكفايات المطلوبة ستختلف عن كفايــات المعلم في ضوء النظرية التقليدية، وقد ركز كثير من التربويين من أمثال دول (DoLle) علــى أهمية هذا المنحى كإطار مرجعي لاشتقاق الكفايات(١).

---

(١) نجاح محمد النعيمي، "**تنمية كفايات الطلاب المعلمين في مجال تكنولوجيا التعليم بكلية التربية بجامعة قطر**". رسالة دكتوراه غــير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٩٠، ص٨٧.

٢- تقدير حاجات المتعلمين لاشتقاق الكفايات التعليمية:

يمكن اعتبار حاجات المتعلمين مصدراً من مصادر اشتقاق الكفايات المطلوب توافرها في معلميهم، فإذا أردنا تحديد كفايات المدرسين في كليات معينة فإننا ندرس حاجات الطلبة، وفي ضوئها نحدد هذه الكفايات، ويحتاج الطلبة في كليات التربية إلى اكتساب مهارات التخطيط الدراسي، ومهارات التعامل مع الطلبة، ومهارات إدارة الصفوف، وتقويم الطلبة وغيرها. ويفترض في المدرس في الكلية أن يكون قادراً على إكساب الطلبة هذه المهارات، وبذلك تشتق كفاياته في ضوء حاجات الطلبة – المعلمين[١].

٣- فحص المقرر وترجمته إلى كفايات:

ويتم فيه إعادة تشكيل المقررات الجارية وتحويلها إلى عبارات تقوم على الكفاية ويشير هول وجونز (Hall and Jones) إلى أن ترجمة المحتوى تعني تحويل محتوى المقرر والتدرج من الأهداف العامة إلى الأهداف التعليمية الخاصة مرورا بالكفايات، وذلك في خط متصل يمكن تصويره على النحو التالي:

المقرر–الأهداف العامة– الكفايات العامة– الكفايات الفرعية– الأهداف التعليمية والمهارات[٢].

٤- تحليل المهمة:

ويتضمن هذا الأسلوب استنتاج عدة أوصاف لسلوك المعلم الفعال، وإخضاع هذه الأوصاف إلى التحليل والتركيب والتقويم، ومن ثم استخراج مجموعة من السلوكيات التي تشكل كفايات تعليمية. ويرى دودل (Dodel) أن أنسب الإجراءات لاستخدام هذا المصدر تعتمد على تحليل المعلومات الصادرة من الممارسين نتيجة للملاحظة وعلى التقارير الذاتية عن مهام الوظيفة وكذلك المفاهيم المستقبلية للأدوار الجديدة[٣].

٥- المدخلات المهنية:

يتضمن هذا المصدر الاستعانة بالعاملين في مهنة التعليم ومنظماتهم المهنية في عملية اشتقاق الكفايات، وتضمين ما يرونه ضروريا منها في برامج تربية المعلم، ويعتقد هول وجونز (Hall and Jones) بأن هذا المصدر يساعد في إعطاء معلومات عن:

---

(١) نجاح محمد النعيمي، **تنمية كفايات الطلاب المعلمين في مجال تكنولوجيا التعليم بكلية التربية بجامعة قطر**، مصدر سابق، ص ٩٠.

(٢) كمال الدين هاشم، "**برنامج مقترح لتنمية بعض الكفايات التعليمية لدى معلم المواد التجارية بالمرحلة الثانوية التجارية بالسودان في أثناء الخدمة**"، مصدر سابق، ص٧٨.

(٣) المصدر ذاته، ص٧٩.

- الأهداف والكفايات التي يرغب الممارسون فيما لو أنهم قد تلقوها في بداية خبراتهم المهنية.
- الحاجات المهنية للممارسين كما يرونها الآن.
- توقعات الممارسين لمستقبل المهنة وما يلزم من كفايات.

وللحصول على مثل هذه المدخلات المهنية، فإن هناك عدة أساليب منها المقابلات الشخصية أو الاستبانات، أو المؤتمرات وغيرها[١].

٦- قوائم الكفايات:

يعتمد هذا المصدر على القوائم الجاهزة والتي تشتمل على عدد كبير من الكفايات التعليمية، بما يتيح إمكانية الاختيار بما يتلاءم وحاجة البرنامج، ويرى ليندسي (Lindsey) أنه رغم سهولة استخدام هذا الأسلوب، إلا أن مشكلة استخدامه تكمن في أن (النظرة الكلية لتحديد الكفايات قد تضيع في زحمة الجزئيات الكثيرة وغير المترابطة في القوائم المختلفة). ولعلاج هذا الموقف فإنه ينبغي في حالة استخدام هذا المصدر وجود استراتيجية واضحة ومحددة، يتم في ضوئها اختيار العدد المناسب من الكفايات التي تتسق مع منطلقات البرنامج وأهدافه، كما ينبغي أن تتميز هذه الكفايات المختارة بدرجة مناسبة من التجريد[٢].

٧- تحليل أدوار المعلم ومهماته:

يقصد بذلك الوصف الدقيق لأدوار المعلم، ثم يترجم هذا الوصف إلى كفايات يتدرب المعلم على أدائها[٣].

٨- التحليل التصنيفي للكفايات:

يرى بعض التربويين أن عملية التصنيف يمكن أن تشكل مصدرا من مصادر اشتقاق الكفايات حيث يصفها كل من هول وجونز (Hall and Jones) ضمن المصادر التي يقترحونها لاشتقاق الكفايات، غير أن الباحث يرى أن عملية التصنيف هذه تعد بمثابة الوعاء أو الإطار الذي تنطوي تحته كل الكفايات التي يتم اشتقاقها، وذلك بهدف تحليلها وتنظيمها، ومن ثم

---

[١] نجاح محمد النعيمي، **تنمية كفايات الطلاب المعلمين في مجال تكنولوجيا التعليم بكلية التربية بجامعة قطر**، مصدر سابق، ص ٨٠.

[٢] المصدر ذاته، ص ٨١.

[٣] محمد خميس، **"الكفايات التعليمية الأساسية لدى معلمي التربية الرياضية في المرحلة الأساسية في الأردن واقتراح برنامج لتطويرها"**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم درمان الإسلامية، ١٩٩٥، ص ٢٠.

تصنيفها بما يتلاءم مع العملية التعليمية المستهدفة، وبما يعمل على تيسير عملية التعليم والتعلم[١].

خصائص الكفايات:

تحدد أشيثولم أهم الخصائص المشتركة بين معظم البرامج القائمة على الكفايات والتي يمكن تلخيصها بما يلي:

١- الكفايات (المعلومات، المهارات، السلوكيات) التي يجب تبيان وجودها لدى الطالب تؤخذ من التصورات الصريحة لأدوار المعلم، وتوضح توضيحا يسير عملية تقييم سلوك الطالب بالنسبة لكفايات معينة ويعلن عنها مسبقا.

٢- المعايير (Criteria) التي تستخدم في تقييم الكفايات تستند إلى كفايات محددة وتنسجم معها وتكون صريحة في بيان مستويات الاتقان المتوقعة في ظل ظروف معينة، ويعلن عنها مسبقا.

٣- يتقرر مدى تقدم الطالب في السير في البرامج بالكفاية التي يبديها أكثر منه بالوقت الذي يمضيه أو المساق الذي يعطيه.

٤- البرنامج التعليمي، يقصد منه العمل على تيسر تطور إنجاز الطالب للكفايات المحددة وتقييمه[٢].

ويشير الكثيرون إلى أن حركة إعداد التربويين على أساس الكفايات تأثرت كثيرا بعدد من المفاهيم والتطورات والأبحاث الحديثة في التربية وهي:

١- التطور التكنولوجي التربوي:

إذ يشير جيمس باري (James Bari) إلى أن جذور التكنولوجيا التربوية ترجع إلى الأبحاث التي أجراها كثيرون من أمثال سكنر (Skinner) على الاشراط الإجرائي، وأدت إلى ظهور التعليم المبرمج والنظام المتبع في ذلك، من تحديد للأهداف وتقسيم المهام إلى خطوات صغيرة والتركيز على التفاعل الإيجابي للطالب والسير في التعلم حسب قدراته في ضوء التغذية الراجعة التي يحصل عليها، وبذلك ارتبط التعليم بتحقيق أهداف محددة، والوصول إلى

---

(١) كمال الدين هاشم، **برنامج مقترح لتنمية بعض الكفايات التعليمية لدى معلم المواد التجارية بالمرحلة الثانوية التجارية بالسودان في أثناء الخدمة**، مصدر سابق، ص٨١.

(٢) مارغريت أشيشولم، **"العاملون في التقنيات التربوية بحث من مدخل الكفايات"**، مصدر سابق، ص١٠٣ -١٠٤.

مستوى عال من الأداء، وهي بعض المبادئ التي قام عليها اتجاه الكفايات وما ارتبط به من أساليب التعلم الذاتي[١].

٢- تفريد التعليم والتعليم الذاتي:

يربط هول وجونز (Hall and Jones) بين حركة إعداد المعلمين القائمة على أساس الكفايات والاتجاه نحو تفريد التعليم الذي يسود طرق التدريس هذه الأيام كبديل للتعليم الجمعي، المجموعات كبيرة العدد، أو تغلب عليه طريقة الإلقاء والتلقين ويكاد ينعدم فيه التفاعل والمشاركة الإيجابية للطالب في الحصول على المعرفة حيث يكون اهتمامه الأكبر منصبا على استرجاع هذه المعلومات النظرية واجتياز الامتحانات[٢].

٣- تحديد الأهداف في ضوء مخرجات التعليم:

أكد ستانلي (Stanly) أن حركة تحديد الأهداف سلوكيا ساعدت في تطوير حركة التربية القائمة على الكفايات، والتي تشتمل على تحديد الأهداف سلوكيا في ضوء مخرجات التعلم وتحديد معايير تقويم هذا الأداء[٣].

٤- ظهور منحى التعلم للإتقان:

حيث يشير تورشن (Torshen) إلى العلاقة بين التعلم للإتقان وحركة التربية القائمة على الكفايات، وهي أن التعلم للإتقان لا يتحقق إلا من خلال تفريد التعليم مع الاهتمام بالأداء وفق مستوى عال من الإجادة والإتقان، كما أن هذه الحركة تعنى بتحديد النتائج المرجوة سلفا[٤].

حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات:

تعد حركة إعداد المعلمين المبنية على أساس الكفايات من أكثر الاتجاهات التربوية اهتماما في المؤسسات التربوية التي تعمل على إعداد المعلمين وتدريبهم، وهدفها إعداد معلمين أكفياء وتدريبهم وفق أحدث نظريات التعليم والتعلم، وجدير بالذكر أن لهذه الحركة

---

(١) نجاح محمد النعيمي، "تنمية كفايات الطلاب المعلمين في مجال تكنولوجيا التعليم بكلية التربية - جامعة قطر"، مرجع سابق، ص٨٢.

(٢) نجاح محمد النعيمي، تنمية كفايات الطلاب المعلمين في مجال تكنولوجيا التعليم بكلية التربية بجامعة قطر. مصدر سابق، ص ٨٣.

(٣) محمد عبد الحق مصبح، "الكفايات اللازمة لأمناء المكتبات المدرسية في المدارس الحكومية في محافظة عمان ومدى معرفتهم وممارستهم وحاجتهم للتدرب عليها"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت. ١٩٩٩، ص٢٣.

(٤) المصدر ذاته، ص٢٣.

نشأة وأهدافا ومبادئ أساسية تقوم عليها، كما أن لها مفاهيم وخصائص تميزها عن الأساليب التي كانت سائدة في إعداد المعلمين[(١)].

وظهرت هذه الحركة في السبعينات نتيجة للتقدم العلمي والتكنولوجي، وكرد فعل للأساليب التقليدية التي كانت سائدة في مجال إعداد المعلمين، الذي مؤداه إكساب المعلم المعلومات والمعارف النظرية المتعلقة بمهنة التعليم، من خلال دراسة مواد تربوية تتعلق بالأساليب والوسائل التعليمية، على عكس هذا المفهوم التقليدي لإعداد المعلمين، ترتكز حركة تدريب المعلمين القائمة على أساس الكفايات، على مفهوم مؤداه أن أبرز خاصية للمعلم هي قدرته على أداء مهارات تعليمية مرتبطة بدور المعلم في الموقف الصفي[(٢)].

ونظرا لأهمية هذه الحركة فقد نادى المربي الأمريكي كلارثز (Charters) بفكرة البرامج القائمة على الكفايات المستندة إلى تحليل النشاط وتحليل العمل وتحليل الصعوبات كمصادر لتحديد أهداف سلوكية لهذه البرامج، ولقد أسهم كل من بوبت وشارترز (Bobbitt and Sharters) في إرساء هذه الفكرة وأثرا مع اتباعهما ومعاصريهما منذ سنوات طويلة وبشكل كبير على عمليات بناء البرامج التعليمية بحيث تعطي هذه العمليات الأولوية لتحليل النشاط والعمل من أجل تعليم الطلبة أداء الأنشطة والأعمال والخروج من هذا التحليل بالأهداف الخاصة السلوكية، إلا أنهم يقدموا لنا خططا تفصيلية في ضوء هذه الأهداف لما ينبغي أن يقدم من مواقف تعليمية في مقابل كل نشاط أو عمل أو هدف[(٣)].

وعرفت فهيمة سليمان (١٩٨٧) البرنامج القائم على أساس الكفايات بأنه البرنامج الذي يرتكز على اكتساب المتعلم مجموعة جديدة من الكفايات ومن ثم يتضمن البرنامج مجموعة من الأهداف التعليمية تصاغ على شكل سلوكي، يمكن ملاحظته بعد إنجاز الأهداف، كما يتضمن مجموعة من الأنشطة التعليمية تساعد كل متعلم في اكتساب تلك الكفايات فضلا عن تحديده للمعايير التي يتم التقويم على أساسها[(٤)].

---

(١) محمد خميس، **"الكفايات التعليمية الأساسية لدى معلمي التربية الرياضية في المرحلة الأساسية في الأردن واقتراح برنامج لتطويرها"**، مصدر سابق، ص١٥.

(٢) محمد الخطيب، **"فاعلية استخدام برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات التعليمية لدى الطلاب المعلمين تخصص اللغة العربية في كليات المجتمع الأردنية"**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، ١٩٩٠، ص٢٧.

(٣) محمود الناقة، **"البرنامج التعليمي القائم على الكفاءات أسسه وإجراءاته"**، سعد للنسخ والطباعة، القاهرة، ١٩٩٧، ص٦.

(٤) فهيمة سليمان، **"تطوير برنامج إعداد معلم الجغرافيا في كلية التربية في ضوء الكفايات"**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٨٧، ص١٦.

ويعرف وولنز (Wollins) التربية القائمة على الكفايات بأنها البرنامج الذي يعد المعلمين المنتظرين بالخبرات التعليمية التي تساعدهم على أن يأخذوا على عاتقهم القيام بأدوار المعلمين[١].

أما كوبر ووبر (Cooper and Weber) فيعرفاه بأنه البرنامج الذي يحدد الكفايات المتوقع أن يظهرها الطالب المعلم، والذي يوضح المعايير التي يمكن اعتمادها في تقويم الكفايات عنده، كما أنه يضع مسؤولية الوصول إلى المستوى المطلوب من الكفاية على المتدرب نفسه[٢].

أما بالنسبة لمزايا برامج تربية المعلمين القائمة على أساس الكفايات، فهي الإسهام في تطوير إعداد المعلمين وتدريبهم. وقدمت قوائم من الكفايات أعانت المشرفين على تقويم معلميهم ومعدي المناهج في وضع أهدافها ومحتواها ووسائلها المستخدمة فيها وأساليب التقويم، وكذلك أسهمت في تكوين علاقات إيجابية واسعة بين المتدربين والمدربين أدت إلى الارتقاء بمهنة التعليم، وساعدت المعلمين على تخطيط المواقف التعليمية من خلال الأهداف المتسلسلة المصوغة إجرائيا، وساعدت كذلك في ترشيح بعض الاتجاهات الحديثة في التربية كالأهداف السلوكية -التعلم الذاتي- التعزيز والأنشطة التعليمية المستقبلية[٣].

وبالتالي أصبح الاتجاه نحو البرامج التعليمية القائمة على الكفايات اتجاها مهما حظي باهتمام الكثيرين في مختلف المؤسسات التعليمية، وأن اعتناق المربين لمثل هذه البرامج يدل على أنها أفضل الحلول لمشكلة تحديد مهام الفرد وإعداده إعدادا فعالا، وأن هذه البرامج تعكس ما يفعله المعلم، وما ينبغي عليه فعله طبقا لأعلى المستويات في مجاله، وبالتالي فعلى الفرد والمؤسسة أن يثبتا وجود الكفاية بإقامة الدليل على أن الفرد الذي ينهي برنامج الكفايات الخاص به يستطيع أن يقوم بأمور من إنتاج واضح.

التربية العملية في الجامعات الحكومية الأردنية:

يعد مساق التربية العملية من المساقات اللازمة لإعداد وتكوين الطالب - المعلم في تخصصه حيث أنه يتيح له الفرصة لاكتساب المهارات التدريسية العملية، والتعامل المباشر مع الطلبة ومع المناهج الدراسية ضمن إطار التخصص، وكذلك يتيح له تطبيق ما يتوافر لديه

---

(١) توفيق مرعي، "الكفايات التعليمية في ضوء النظم"، مرجع سابق، ص٢٥.

(٢) المصدر ذاته، ص ٢٦.

(٣) غازي مفلح، "الكفايات التعليمية التي يحتاج معلمو المرحلة الابتدائية إلى إعادة التدريب عليها في دورات اللغة العربية التعزيزية"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، ١٩٩٨، ص ٧٥ -٧٦.

من أفكار ونظريات حول عمليات التخطيط الدراسي، وتنفيذ المواقف التعليمية بصورة إجرائية.

ويدرس مساق التربية العملية في الجامعات الأردنية، حيث يسجل الطالب-المعلم لهذا المساق النظري بواقع ٦ ساعات معتمدة من خطته، ويوزع الطلبة على المدارس المختارة لهذا الغرض، ويبدأ الدوام فيها منذ بداية الدوام اليومي وحتى نهاية برنامجه التعليمي اليومي، ويقوم هذا البرنامج على مشاركة الطالب -المعلم في التدريس الفعلي تحت إشراف فريق من المختصين في ميدان التربية العملية وضمن ظروف ومناخات تعليمية مناسبة(١). ويقوم بالإشراف على الطلبة في هذا المساق مشرف التربية العملية ويعد مشرف التربية العملية المؤثر المباشر في إحداث التغيرات الكمية والنوعية في السلوك العملي التعليمي للطلبة المعلمين، ولذا فإنه لا بد أن يتوافر لديه الكفايات العملية والعلمية الاشرافية التي تمكنه من القيام بواجباته خير قيام. وتناط به المسؤوليات والمهام التالية:

١- مسؤولية مشرف التربية العملية محددة ببرنامج التربية العملية فقط.

٢- التعاون مع مدير / مديرة المدرسة المتعاونة في تحديد الفصول الدراسية التي سيمارس فيها الطلبة تدريبهم العملي.

٣- الاطلاع على الخطط الدراسية التي يعدها الطلبة المعلمون ومناقشتهم في عناصرها ومحتوياتها، وتقديم أشكال العون الفني في مجال التخطيط الدراسي.

٤- حضور الحصص التي يدرسها الطلبة من بدايتها إلى نهايتها وتدوين الملاحظات بقصد إثراء المناقشات مع الطلبة وتقديم البدائل والمقترحات التي تزيد من كفاية مواقف التعليم المقدمة وذلك في ضوء النظريات والتوصيات التي يقدمها أساتذة مساق الأساليب في الجامعة.

٥- عقد اللقاءات والورش التدريبية للطلبة في المدارس بما يساعدهم على تحسين كفاياتهم في مجال التخطيط والتنفيذ والتقويم والمعالجة(٢).

ويتم تقويم أداء الطلبة- المعلمين من خلال الزيارات الإشرافية، التي يقوم بها مشرف التربية العملية بواقع ٣ زيارات صفية كاملة على الأقل، والتي لها ٧٠% من العلامة والتغذية الراجعة التي تقدم للطالب أثناء التدريب من خلال مدير المدرسة المتعاونة، ولها ١٥% من العلامة، وتقرير المعلم المتعاون وله ١٥% من العلامة. وتم استحداث هذا البرنامج من أجل

---

(١) دليل التربية العملية، جامعة اليرموك، ١٩٩٦.

(٢) دليل التربية العملية، مرجع سابق، ص ١٧.

رفع سوية الطالب –المعلم من الناحية العملية في مجال تخصصه، وربطه بخطط التطوير التربوي في وزارة التربية والتعليم، والحاجة الماسة إلى مواكبة استحداثها لبرامج تربوية لتخصصات جديدة مثل: معلم المجال، ومعلم الصف، وتأهيل المعلمين[١].

هناك مجموعة من المبادئ التي تستند عليها التربية العملية، لتحقيق الأهداف المرجوة منها، ومن أبرز هذه المبادئ ما يلي:

- التربية العملية جزء لا يتجزأ من برنامج إعداد الطلبة – المعلمين وبذلك فهي تؤثر فيه وتتأثر به، وبالتالي فإن أي خلل في هذا البرنامج سيؤثر في مسار التربية العملية، كما أنه سينعكس على نتائج وأهداف البرنامج ككل.
- يتطلب نجاح التربية العملية توافر مجموعة من الإمكانات المادية والبشرية المتنوعة.
- ينبغي أن تكون أهداف التربية العملية واضحة لكافة الأطراف المشاركة فيها.
- يجب تقويم التربية العملية على أسس علمية وفي ضوء المتغيرات والاتجاهات التربوية المعاصرة في مجال إعداد المعلمين.
- ينبغي أن تحقق روح الفريق المتمثلة في التعاون والإخلاص والتفاني في العمل والعلاقات الإنسانية الطيبة بين جميع الأطراف المشاركة في التربية العملية.
- يجب اختيار المدارس التي ستنفذ فيها التربية العملية، بحيث تتوافر فيها الإمكانات اللازمة، والإدارة الفاعلة، والمعلمون المتعاونون الأكفاء[٢].
- تعتبر المشاهدة ركن أساسي من برنامج التربية العملية، فالتربية العملية تهدف إلى تنمية القدرة على المشاهدة المنظمة الهادفة، والموقف التعليمي يشتمل في العادة على عناصر متعددة، ومن هنا وجب أن يهتم الطالب- المعلم بملاحظة كل عنصر منها ومشاهدة الموقف التعليمي وحدة واحدة، ومن هنا يصبح من الأهمية بمكان أن يعرف الطريقة التي ترتبط بها الأجزاء وتكون الكل.
- تكون التربية العملية أكثر فائدة عندما تتم في ظروف طبيعية بعيدة عن جو الاصطناعية أي أنها يجب أن تتم في ظروف مشابهة لتلك التي يتوقع أن يواجهها الطالب – المعلم بعد التخرج.
- تأخذ التربية العملية بعين الاعتبار الفروق الفردية بين الطلبة المعلمين، فمن المعلوم أن الفروق الفردية بين المتعلمين أمر لا تستطيع المؤسسات التربوية أن تتجاهله وإذا كان

---

(١) المصدر ذاته، ص ٨-١١.

(٢) ماجد أبو جابر، حسين يعازه، "التربية العملية الميدانية لطلبة كلية العلوم التربوية". مرجع سابق، ص٣٥.

طلبة الكليات والمعاهد التربوية يتمايزون عن بعضهم من حيث التحصيل فإن فوارق جديدة تظهر فيما بينهم عند التحاقهم بالمدارس، أي أن الفروق الفردية تزداد في فترة التربية العملية، هذا ويمكن مراعاة مبدأ الفروق الفردية في فترة التربية العملية من خلال الممارسات التالية:

أ- إتاحة الفرصة أمام الطلبة المعلمين لاختيار المدرسة المتعاونة.

ب- إعطاء مزيد من العناية والتوجيه للطلبة المعلمين ذوي الأداء الضعيف، فالمعلم المشرف يستطيع تكييف وقته بحيث يعطي وقتا أطول وجهدا أكبر لأولئك الذين يحتاجون إلى توجيه ونصح.

جـ- ترك الطالب المعلم يختار الفصول التي يرغب في تدريسها.

د- تخفيض عدد الحصص الأسبوعية التي يدرسها الطالب- المعلم الضعيف أو الذي يشك في قدرته على إدارة الصف إدارة سليمة. وهذا يعني عدم إلزام جميع الطلبة المعلمين بتدريس عدد معين من الحصص الأسبوعية. فمن المرغوب فيه تحديد الحد الأدنى من الحصص التي ينبغي أن يدرسها الطالب المعلم.

هـ- عدم إجبار الطالب المعلم على تدريس موضوعات لا يرغب في تدريسها لسبب أو لآخر.

و- إشراك الطلبة المعلمين في النشاطات المدرسية كل حسب رغباته وميوله.

- التربية العملية عملية تعاونية يسهم في الإشراف عليها أكثر من طرف واحد. ومع أن الطالب المعلم هو المحور الذي تدور حوله جميع النشاطات المتصلة بالتربية العملية إلا أن الأهداف لا تتحقق على الوجه الأمثل إلا إذا اشترك في توجيه دفتها القائمون على التربية العملية ومدير ومعلمو المدارس المتعاونة.
- تعتمد التربية العملية في نجاحها على التخطيط من جانب جميع المسهمين في نشاطاتها المتعددة. فالتربية العملية تهدف إلى تحقيق غايات معينة، وتحقيق كل منها يحتاج إلى مجموعة من التدابير[1].

مراحل التربية العملية:

يتم تنفيذ التربية العملية في ثلاث مراحل متشابهة على النحو الآتي:

١- المرحلة الأولى: المشاهدات (Pre - Student Teaching Practicum)

---

[1] عبد الرحمن صالح، "**التربية العملية، أهدافها ومبادئها**"، الطبعة الأولى، دار البشير، مؤسسة الوراق، ١٩٩٧، ص٣٠-٤٩.

المشاهدة، وهي ملاحظة الموقف التعليمي، والأنشطة الصفية، وغير الصفية من قبل المعلم في برنامج التربية العملية، وتعتمد على إطار نظري، ومجموعة من المبادئ التربوية والنفسية، وعدد من المعايير، لغرض تشخيص مواطن القوة لتدعيمها، ومواطن الضعف لعلاجها في ضوء أهداف تربوية وتعليمية محددة.

وتوفر هذه المرحلة الفرصة للطالب المعلم للتعرف على مهنة التعليم بما في ذلك سياقها الاجتماعي والثقافي والقانوني والأخلاقي. وتعد هذه المرحلة بمثابة الخبرة الأولية المباشرة للطلبة المعلمين مع المدرسة والبيئة المدرسية ودور المعلم في عملية التعليم. ولا يتوقع من الطلبة المعلمين في هذه المرحلة القيام بأي مسؤوليات تعليمية أو مدرسية، إذ يكفي الطلبة القيام بمشاهدات عما يقوم به المعلمون وبخاصة المعلم المتعاون. وتوفر هذه المرحلة فرصة للطالب -المعلم لاختبار مدى صدق اختياره المهني ورغبته الحقيقية أن يصبح معلما. كما توفر هذه المرحلة فرصة للقائمين على برنامج التربية العملية (المعلم المتعاون، ومشرف التربية العملية في الجامعة) للتأكد من مدى استعداد الطالب -المعلم لمباشرة خبرة التدريس في المراحل اللاحقة من التربية العملية. وتتفاوت هذه المرحلة من جامعة لأخرى إلا أنها تبلغ في المتوسط حوالي ٦٠ ساعة يقضيها الطالب -المعلم في المدرسة المتعاونة، وعادة ما تبدأ هذه المرحلة في الفصل الأول من السنة الثالثة. كما يتم خلالها تسجيل الطالب- المعلم بعض المواد التربوية العامة[١].

٢- المرحلة الثانية: التدريب العملي (Practicum):

هذه المرحلة امتداد للمرحلة الأولى، إلا أنها أطول من حيث المدة وأعمق من حيث الخبرة.

وتتفاوت الجامعات في مدة هذه المرحلة إلا أنها تكون لمدة فصل دراسي كامل يقضي خلالها الطالب- المعلم بين ٣-٤ أيام أسبوعيا في المدرسة المتعاونة (حوالي ٢٠٠-٢٥٠ ساعة) ويبدأ الطلبة المعلمون في هذه المرحلة بالانخراط فعليا بشؤون مؤسسة المدرسة. كما يبدأ الطالب المعلم بتحليل المنهاج، وإعداد الخطط التدريسية والعمل مع المجموعات تحت إشراف المعلم المتعاون.

وبينما يقوم الطالب - المعلم خلال هذه المرحلة بممارسة دوره في المدرسة المتعاونة صباحا فإنه يقوم أيضا بالتسجيل في مواد أساليب التدريس المتخصصة في الجامعة مساء. ويقوم أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات بتدريس مادة معينة في المدارس المتعاونة.

---

(١) تيسير النهار، "التربية العملية: إستراتيجية مقترحة في ضوء بعض الخبرات المتقدمة"، مصدر سابق، ص١٣-١٤.

وعادة ما تعقد خلال هذه المرحلة حلقات دراسية تضم الطلبة المعلمين والمعلمين المتعـاونين وأعضاء هيئة التدريس ومشرفي التربية العملية والمنسقين[١].

٣- المرحلة الثالثة: الإقامة (Internship):

عادة ما تكون هذه المرحلة في فصل تخرج الطالب – المعلم، وتـدوم مـدة فصـل دراسي كامل، وبواقع خمسة أيام أسبوعيا (حوالي ٤٠٠-٥٠٠ ساعة) وتعد هذه المرحلة الأهم في إعداد الطالب- المعلم، إذ يبدأ بتسليم مهام التدريس في مدرسة معينة تحت إشراف المعلـم المتعاون، وفي هذه المرحلة يتوقع من الطالب المعلم أن يضع معارفه النظريـة ومشـاهداته المحلية وخبراته التدريسية في إطار كلي متكامل، يعكس قدرته على القيام بعملية التدريـس. ويكون الطلبة المعلمون في هذه المرحلة متفرغين لعملية التدريس، وغالبا ما تعقـد خلالـها حلقات نقاش في المدارس أو الجامعة لمناقشة سير العمل في هذه المرحلة أو القضايـا التـي تنشأ خلالها[٢].

الدراسات السابقة:

قام دودل (Dodl, 1973) بالتعاون مع فريق من دائرة التربيـة فـي ولايـة فلوريـدا بالولايات المتحدة الأمريكية بنشر قائمة كفايات المعلم في المرحلة الابتدائيـة والتـي تضـم (١٣٠١) كفاية في تسعة وثلاثين مجالا للتخصصات التعليمية التاليـة: الكفايـات الصفيـة، وتقويم سلوك المتعلم، والتخطيط للتعليم، والمهارات الإدارية للمعلم، وتطويـر ذات المتعلـم، والمهارات الذاتية للمتعلم. وقد تم تصنيف الكفايات إلى تصنيفين رئيسسين هما:

- نظام فهرسة فردي "أحادي" وقام على أساس تصنيف كفايات المعلم إلى موضوعات عامة أو عناوين عامة متصلة بالتعليم، واشتمل كل موضوع على عدد من الكفايات الفرعية الخاصة به.
- نظام فهرسة على أساس سلوك المعلم في أثناء عمله، ويتناول هذا التصنيـف المجـالات العامة لسلوك المعلم. وتحتوي القائمة على كفايات تتعلق بالمهام الأساسية لكل معلم وكفايـات أخرى تتنوع باختلاف التخصصات الدراسية[٣].

---

(١) تيسير النهار، "التربية العملية: استراتيجية مقترحة في ضوء بعض الخبرات المتقدمة"، مصدر سابق، ص١٤.

(٢) المصدر ذاته، ص ١٥.

(3) Dodl, Norman R., "The Florida Catalog of Teacher Competencies", Florida State University, Department of Education, 1973.

قام جراجيلو و بيج (Gragillo and Bigge, 1978) بدراسة هدفت إلـــى تحديــد أهــم الكفايات التعليمية التي يحتاجها معلمو المرحلة الإلزامية لممارسة مهنة التعليم، وتكونت عينة الدراسة من (١٨٠) معلما من المتخرجين من جامعة بولنج جرين (Boaling Green) وتبين أن الكفايات الأكثر أهمية للمعلمين هي: إثارة دافعية المتعلمين، واســـتخدام الأجــهزة الســمعية والبصرية والحفاظ على النظام داخل الصف، وقد وجد الباحثان علاقـــة قويـــة بيـــن حاجــة المدرسين للكفايات واتقانهم لها[١].

وقامت كوردورا(Cordora, 1980) بدراسة هدفت إلى تطوير نموذج لتدريب معلمـــي العلوم في أثناء الخدمة، وهذا النموذج يقوم على الكفاية الخاصة اللازمة للتعليم الفعال للعلـوم، وتناول تطوير البرنامج عدة عناصر رئيسية وهي: التخطيـــط للتعليــم والمــواد التعليميــة والوسائل، واستراتيجيات التعليم لتدريس العلوم في المجـــال التطبيقـــي، التقويــم، واحتــوى البرنامج على المبادئ والكفايات التي يراد تطويرها، وكذلك الأهداف المرجو تحقيقها واتبـــع في تطوير البرنامج الخطوات التالية: تحديد الكفايات، وتحديد مبادئ تطوير الكفايات، واشتقاق الأهداف، تطبيق الاختبار القبلي، واختيار الأنشطة المناســبة لتحقيــق الأهــداف، وتصميــم الاختبار البعدي لتحديد ما أحرزه المتدرب من نتائج، وتقويم البرنامج، ومراجعـــة البرنـــامج وتطويره[٢].

هدفت دراسة باتيب (Pateep, 1980) لتحديد الكفايـــات التعليميـــة لمعلمـــي المرحلـــة الابتدائية، وقد اعتمد الباحث على عدد من المصادر لاشتقاق هذه الكفايات حددها في: الأسس الفلسفية الخاصة بتصنيف كفايات المعلم ونتائج البحوث التي أجريت في مجال فعالية المعلـــم وفي مجال التعليم وتقويم برامج تربية المعلمين وتحليل مقترحات مجموعة من المعلمين (١٥) معلما فيما يتعلق بالكفايات التي يرون أنها مهمة لهم وتحديد أوجه التشابه والاختلاف بين مـــا تم التوصل إليه من كفايات في الخطوات الثلاث السابقة. وتوصل الباحث مـــن خـــلال هـــذه المصادر إلى مجموعة من الكفايات تم تصنيفها في مجالات أربعة هي:

- كفايات تتصل بالفروق الفردية بين الطلبة.
- كفايات تختص بوسائل وإجراءات التعليم.

---

(1) Gragillo, M. and Pigge, L., "Perceived Competence of Elementary and Special Education Teacher", Journal of Educational Research, 72 (6), p 339 - 343, 1978.

(2) Cordora, Mareela B. Risma, "The Development of Inservice Modules for Science Teachers Based on Specific Competencies Needed for Effective Science Teacher", Ph, Dissertation Abstracts International, Vol. 14, No. 7, 1981, p. 3035. A.

- كفايات تتعلق بإدارة الصف الدراسي.
- كفايات تتصل بالتفاعل الإنساني بين المعلم والطالب.

وتحت كل مجال من هذه المجالات قام الباحث بإعداد قائمة الكفايات العامة والكفايات الفرعية التي تندرج تحتها(١).

وسعت دراسة أوور (Awuor, 1982) إلى اختبار فاعلية عنصر تعليم الطالب ضمن برنامج إعداد معلمي المدارس الابتدائية في كينيا بالاعتماد على نتائج الاستبانات الموجهة إلى (٣٠٠) طالبا معلما و (٨٠) طالبا من خريجي البرنامج الذين لا يدرسون، و (٦٠) من أساتذة الكلية. ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة، عدم كفاية فترة التطبيق المدرسي، وأوصت بتمديدها إلى ستة أشهر متواصلة، كما أكدت أن إدارات المدارس كان لها دور في إكساب الطلبة المعلمين خبرات ميدانية في التعليم والتعامل مع الطلبة(٢).

وهدفت دراسة أنست (Anciet, 1982) إلى فحص وتنظيم التطبيق التدريسي في كليات إعداد معلمي الابتدائية في جمهورية الكونغو الشعبية. وتم جمع المعلومات من وثائق وزارة التربية ومن مقابلة مفتشي ومديري المدارس الابتدائية إضافة إلى اعتماد الاستبانة الموجهة للطلبة – المعلمين. وتوصلت الدراسة إلى أن التدريب العملي لطلبة هذه الكليات غير مقنع لعدة أسباب منها أن مناهج الكلية واسعة جدا وغير مناسبة للعمل الذي ينتظر هؤلاء في المدارس، وأن الفترة التي كرست للتدريب قصيرة، كما أن نقص المستلزمات المكتبية والمواد التعليمية في المدارس أثر على أداء الطلبة المعلمين(٣).

قام توفيق مرعي (١٩٨٣) بوضع قائمة بكفايات لمعلم المرحلة الابتدائية في الأردن، وشملت ٨٥ كفاية موزعة على الكفايات الآتية: كفاية التخطيط للتعليم، وكفايات بنية المادة الدراسية، وكفايات تنظيم الأنشطة وملائمتها، وكفايات التقويم، وتحقيق الذات، وتحقيق أهداف التربية للمتعلمين، وقام الباحث باختيار عينة عشوائية من المعلمين، بلغ عددهم (٤٦٧) معلما ومعلمة، وتضمنت الدراسة المتغيرات الثلاثة التالية: السلطة المشرفة على تربية المعلمين،

---

(1) M. A Pateep. "A Strategy for Generating Competencies in a Competncy Based Teacher Education Program", Dissertation Abstracrs International. Vol. 41, No.4, Oct. p. 1547, 1980.

(2) Awuor. M. "An Examination of Teaching Practice as a Component of Primay Teacher Training in Kenya"African Studies in Curriculum Development and Evaluation. No. 66. ED. 33017. 1982.

(3) Anciet. M. "An Examination of the Structure and Organization of Teaching Practice in Primay Teachers Training Colleges in the People Republic of the Conogo", African Studies in Curriculum Development and Evaluation. No. 57. ED. 272472. 1982.

ونوع الإعداد، الجنس. وكان من أبرز النتائج أن المعلمات يتفوقن على المعلمين في مجال تحديد مدى ضرورة الكفايات ودرجة ممارستها وعدم حاجة المعلمين لمزيد من التدرب عليها، وأن المعلمين يعتقدون أن مجال اختيار الأنشطة وتنظيمها ضروري جدا لهم، وهم بحاجة للتدرب عليها(١).

وقام عايش زيتون (١٩٨٤) بدراسة هدفت إلى تحليل وتقويم برامج التربية العملية في كلية التربية بالجامعة الأردنية، وذلك من خلال: استقصاء وجهة نظر العناصر الرئيسية المشاركة (الطلبة – المعلمين) في التربية العملية، والتعرف على مشكلاتهم معها، وانطباعاتهم عنها حيث التدرب والمشاركة والمشاهدة والإشراف والتنظيم، وتحديد العلاقة الارتباطية بين متغير الممارسة الفعلية في التربية العملية مع كل من المتغيرات التالية: معدل المساقات التربوية، المعدل التراكمي في الجامعة، والجانب النظري للتربية العملية. وتكونت عينة الدراسة من (٥٨) طالبا وطالبة، موزعين في مجموعتين الأولى وتضم (٤١) طالبا من خريجي التربية العملية، والثانية تضم (١٧) طالبا يمارسون برامج التربية العملية. وكان من أبرز النتائج أن ٧٨,٢% من أفراد عينة الدراسة يرون أن التربية العملية ساعدتهم في برمجة المخطط العام للتدريس من حيث: الأهداف، اختيار محتوى النشاطات التعليمية المناسبة والتقويم المناسب للأهداف المراد تحقيقها وتبين وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الممارسة الفعلية في التربية العملية والمساقات التربوية النظرية التي يدرسها الطالب – المعلم(٢).

وفي العراق قام موفق حياري (١٩٨٧) بدراسة هدفت إلى معرفة آراء طلبة كلية التربية بجامعة الموصل القائمين بالتطبيقات التدريسية في مجالات التقويم، وكفايات التطبيق، والعلاقات الإنسانية، والإعداد المهني. ولغرض بناء أداة البحث اختار الباحث عينة استطلاعية تمثل الصفوف الأربعة في كافة أقسام الكلية تكونت من (٦٠) معلما ومعلمة. واختار الباحث عينة البحث الرئيسية بالطريقة الطبقية العشوائية من كافة الصفوف الأربعة وبنسبة ٢٠% من المجتمع الأصلي، وبلغ حجم العينة المختارة (١٠٠) معلما و (٥٢) معلمة. وكان من أهم النتائج: أن طلاب وطالبات القسم العلمي يعتقدون أن الزيارات الإشرافية كانت

---

(١) توفيق أحمد مرعي، "**الكفايات التعليمية الأدائية الأساسية عند معلم المدرسة الابتدائية في الأردن في ضوء تحليل النظم واقتراح برامج لتطويرها**"، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٨٣.

(٢) عايش زيتون، "دراسة تحليلية تقويمية لبرنامج التربية العملية في الجامعة الأردنية"، مجلة دراسات، الجامعة الأردنية، المجلد الحادي عشر، العدد السادس، ١٩٨٤، ص ص ١٥٧ – ١٧٥.

كافية، وأنهم اكتسبوا بعض الخبرة، وذلك بالاطلاع على بعض الأنظمة، والتعليمات المدرسية المختلفة[١].

أما دراسة كيسلر (Kistler, 1989) فقد كانت بعنوان مقارنة بين التعليم القائم على الكفايات والتعليم التقليدي وأثر ذلك على تحصيل الطلبة في المرحلة الأساسية وتكونت عينة الدراسة من (٨٠٤) طلاب تم تقسيمهم إلى مجموعتين الأولى تكونت من (٤٥٣) طالبا تعلموا بطريقة التعلم القائم على الكفايات، أما الثانية فتكونت من (٣١٥) طالبا تعلموا بالطريقة التقليدية، وكانت من أهم نتائج الدراسة حصول المجموعة التي تعلمت بطريقة الكفايات على علامات أعلى من أولئك الذين تعلموا بالطريقة التقليدية[٢].

وقام يعقوب نشوان وعبد الرحمن الشعوان (١٩٩٠) بدراسة هدفت إلى تحديد الكفايات التعليمية لطلبة كلية التربية في جامعة الملك سعود، والتي ركزت على الكفايات في الجانب المعرفي، والجانب السلوكي، الذي يظهر في سلوك الطلبة – المعلمين، وتم التركيز على الطالب – المعلم كونه محور هذه العملية، وتوصل الباحثان إلى (٧٢) كفاية تعليمية تمثلت في الأبعاد الرئيسية التالية: الكفايات المتعلقة بتلبية حاجات المجتمع والتكيف معها، والكفايات المتعلقة بالعملية التعليمية التعلمية، والكفايات المتعلقة بالتقويم والكفايات ذات العلاقة بالطالب –المعلم وبرنامج التدريب[٣].

وقام كل من تيسير النهار ومحمد الربايعة (١٩٩١) بدراسة بعنوان كفاية المعلم في المدارس الأردنية وعلاقتها بجنسه ومؤهله وخبرته، والمرحلة التي يدرس فيها، وصممت هذه الدراسة لتنفذ على مرحلتين، هدفت المرحلة الأولى إلى التأكد من الصدق العاملي لمقياس جيبسون وديمبو لكفاية المعلم عند استخدامه في البيئة الأردنية ومن ثم تعديله في ضوء نتائج التحليل العاملي. تكونت عينة هذه المرحلة من ٣٤٥ معلما / معلمة يشكلون الهيئات التدريسية لبعض مدارس محافظات الكرك والطفيلة ومعان. أما المرحلة الثانية من الدراسة

---

(١) موفق علي حياري، "آراء طلبة كلية التربية – جامعة الموصل بالتطبيقات التدريسية". حولية كلية التربية. العدد الخامس، ١٩٨٧، ص ١٣٣ – ١٧٣.

(2) Kistler, C. "A Comparison of Achievement Gains of Adult Basic Education Student's in Competency Based Education and Traditional Education", Disseration Abstracts International, 45 (4) p. 1012. A. 1989.

(٣) يعقوب نشوان وعبد الرحمن الشعوان، "الكفايات التعليمية لطلبة كلية التربية بالمملكة العربية السعودية"، مصدر سابق، ص ١٠١ – ١٢٤.

فقد كان هدفها استقصاء أثر كل من عوامل جنس المعلم ومؤهله وخبرته والمرحلة التعليمية التي يدرس بها على شعوره بالكفاية. وقد استخدمت هذه المرحلة عينة أخرى جديدة تكونت من ٣١٦ معلما / معلمة. أشارت نتائج المرحلة الأولى وباستخدام تحليل المكونات الأساسية مع التدوير المتعامد إلى وجود عاملين أساسيين يفسران معا ٢٦,٤% من التباين الكلي سمي الأولى منها بعامل كفاية التعليم الشخصية في حين سمي الثاني بعامل كفاية التعليم. أما نتائج المرحلة الثانية فقد أشارت إلى أن أثر الجنس فقط كان دالا إحصائيا في حين لم يصل أثر كل من عوامل الخبرة والمؤهل والمرحلة التعليمية أو التفاعلات القائمة بينها إلى مستوى الدلالة الاحصائية على بعد كفاية التعليم الشخصية. أما نتائج تحليل التباين الرباعي البعد الثاني (كفاية التعليم) فقد أشارت إلى أن أثر الجنس والتفاعل الثلاثي القائم بين عوامل الجنس والمؤهل والخبرة فقط كانا دالين إحصائيا في حين لم يصل الأثر الرئيس لأي من المتغيرات الأخرى أو التفاعل القائم بينها إلى مستوى الدلالة الاحصائية[١].

وقام محمد الغزاوي وحسين الطوبجي(١٩٩١) بدراسة هدفت إلى إعداد قائمة بكفايات المعلمين في وسائل الاتصال التعليمية، التي ينبغي أن يكتسبوها أثناء إعدادهم لمهنة التعليم في المؤسسات التربوية، ومن ثم تطوير برامج التقنيات التربوية في هذه المؤسسات. فقام الباحثان بإعداد استبانة تضمنت (٦٣) كفاية في أحد عشر مجالا. وتكونت عينة الدراسة من (١١٥) فردا من المتخصصين في مجالات التقنيات التربوية والمهتمين بها في المؤسسات التربوية بالكويت. وأظهرت نتائج الدراسة أن المجالات الأحد عشر التي تضمنتها أداة القياس كانت مهمة. وأن مجالات استخدام وسائل الاتصال التعليمية واختيارها، وتشغيل الأجهزة التعليمية من أهم تلك المجالات. وجاءت مجالات الاتصال والنظام والبحوث التربوية في مجال وسائل الاتصال التعليمية في نهاية قائمة المجالات من حيث الأهمية النسبية. وفسر ذلك على أنه كلما كانت كفايات المجال تدور حول الهدف النهائي من برامج وسائل الاتصال، وهو الاستخدام الفعال لهذه الوسائل في الموقف التعليمي. كانت هذه الكفايات أكثر أهمية. وكذلك تبين أن هناك (٥٤) كفاية قدرت بأنها مهمة من أصل (٦٣) كفاية في جميع المجالات التي تضمنتها أداة القياس[٢].

---

(١) تيسير النهار ومحمد الربايعة، "كفاية المعلم في المدارس الأردنية وعلاقتها بجنسه ومؤهله وخبرته والمرحلة التي يدرس فيها"، مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، المجلد السابع، العدد ٣، ١٩٩٢، ص ص ٤١ - ٦٨.

(٢) محمد الغزاوي وحسين الطوبجي، "كفايات المدرسين في وسائل الاتصال التعليمية"، مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، المجلد السادس، العدد ١، ١٩٩١، ص ١١ -٦٥.

قامت كولينز (Collins, 1992) بدراسة هدفت إلى تحديد إذا ما كان هناك فروقات في انطباعات الطلبة المعلمين طبقا للخلفيات العلمية لكل من خلفيات الثقافات المتباينة والثقافات المتجانسة، فمن خلال المقابلات النوعية عبر الطلبة المعلمين عن تفهمهم الشخصي بكلماتهم الخاصة، وكانت المقابلات المركزة في المرحلة الأولى من الدراسة مفيدة في استخراج بيانات مقارنة لكل المشاركين، وفي المرحلة الثانية من الدراسة تم إجراء المقابلات للطلبة المعلمين تحديدا بالنسبة للقضايا متعددة الثقافات، ونتج عن المنهجية النوعية التي استعملت في هذه الدراسة النظرية التأسيسية ثم جمع البيانات وتحليلها بواسطة المقارن الثالث، ومن خلال هذه العملية تم بناء فرضيات نظرية من العلاقات:

فرضية النظرية الأولى: ترى أن المعلم المتعاون ومشرفي الجامعة في خلفيات ثقافية متباينة ومتجانسة قليلا، أما فرضية النظرية الثانية: ترى أن الفرض بين المعلمين الطلبة ذوي الخلفية الثقافية المتجانسة وأولئك ذوي الخلفية الثقافية المتباينة كان في الأساس هو الفرق في القدرة على التعليم عن ثقافات أخرى والقدرة على تعليم طلاب من ثقافات مختلفة، أما الفرضية الثالثة: ترى أنه كان للطلبة المعلمين مواقف مسبقة محددة للتعليم والتي اشتملت على المبادرة لإيجاد خبرات لأنفسهم مع الأطفال قبل الدخول في برنامج تعليم المعلمين[١].

وفحص ميلينك (Melnick, 1993) فاعلية الملاحظات التي يقدمها المعلمين المتعاونين للطلبة المعلمين في مدارسهم ومدى علاقتها بتقيماتهم نصف الفصلية والنهائية لهؤلاء الطلبة، وتكونت العينة من (٥٢) معلما متعاونا في المرحلة الابتدائية. ودلت النتائج على أن المعلمين المتعاونين لم يستندوا في تقويماتهم للطلبة المعلمين على ملاحظاتهم الأسبوعية، فضلا عن أن تلك الملاحظات تفتقر إلى التقنين والدقة وتميل إلى تزويد التغذية الراجعة الإيجابية فقط، وأكدت الدراسة أنه إذا أريد للطلبة المعلمين أن يطوروا أنفسهم خلال تجربة التطبيق المدرسي، فإنه من الضروري تزويد المعلمين المتعاونين بتدريب كاف على أسس التقويم السليم للطالب – المعلم[٢].

قام عبد الفتاح (Abdel Fattah, 1993) بدراسة هدفت إلى وصف مجريات منهجية تعليم المعلمين باستعمال تقنيات (البيانات المعرفية) بما فيها المراقبة المستمرة، والمقابلات، وإجراء دراسة وصفية لمنهج التعليم العملي الذي يتم في ثمانية أشهر للأخذ بعين الاعتبار

---

(1) Collins Laura, "Preparing Teachers for the Future: Reflections of Student Teachers in Culturally Diverese and Culturally Homogeneous Practicum Settings, Unpublished PHD, Diss the University of Nebraska, Dissertation Abstracts International, 53 /08, 1992, p. 2772.

(2) Melniek. S. **"Cooperating Teachers: What Do They See in The Classroom"**, ED. 307724, 1993.

تأثير تجارب التعليم العملي على الطلبة المعلمين في احتراف الكتابة وخبرة التحادث حيث طلب من الطلبة المعلمين في كلية مجتمع العين في الإمارات العربية المتحدة المشاركة في نشاط عملي حيث يراقبون المعلمين المتعاونين وزملائهم أثناء عملهم في الصفوف ثم حضور ندوة للمناقشة وعكس تجاربهم، وأظهرت نتائج الدراسة بأن فصاحة الطلبة المعلمين في الكتابة تطورت بشكل ملحوظ كما تظهر تحليلات مجلة المحادثة، ومع ذلك فإن أخطائهم في بالآليات لم تختفي، إضافة إلى ذلك فإن الطلبة المعلمين طوروا مهارات المحادثة كما أظهرت المقابلات والندوات ومدخلات المجلة(١).

وقام أوغردي (O'grady,1994) بتصميم دراسة للتحقق من منافع شبكة الحاسوب لأحد عشر معلما طالبا في المرحلة الاعدادية في جامعة بنسلفانيا الحكومية، وتم إعطاء المعلمين الطلاب أجهزة حاسوب وبطاقات توصيل للهاتف لتوصيلها في بيوتهم حيث كانوا قد تلقوا تدريبا على الحواسيب المتصلة بواسطة الهاتف قبل بدء تعليم الطلبة، وكان الهدف من هذا الربط الحواري الشبكي هو إعطاء الفرصة للمعلمين الطلاب لتطوير بيئة تعاونية يتم من خلالها تبادل الأفكار حيث كان دور الباحث مشارك ومراقب، ومن أبرز نتائج هذه الدراسة أن العامل الذي أثر بشكل سلبي على مشاركة الطالب المعلم هو عدم توفر الوقت الكافي لاستخدام الشبكة بسبب متطلبات الدراسة الجامعية، وكان المشاركون إيجابيين حول خبراتهم الشبكية، وأن هذا الربط الحاسوبي وفر للطلبة المعلمين فرصة لبناء معرفة اجتماعية من خلال التفاعل مع بعضهم بواسطة الحوار الالكتروني. ونتائج هذه الدراسة تعزز الحاجة لتعاون المعلم والطالب خلال فترة التدريب العملي(٢).

وقام كيروهيا (Kiruhia, 1994) بدراسة هدفت إلى زيادة فهم العلاقة بين أدوار المعلم الطالب والمعلم في التدريب العملي لتمكين المعلمين الطلاب والمعلمين المتعاونين من زيادة إدراك أدوارهم المتبادلة ضمن مجموعة التدريب العملي، وتم تنفيذ هذا البحث في بابو في غينيا عام ١٩٩٢، حيث تم الحصول على البيانات من خلال دمج تقنيات ميدانية والتي تضمنت الملاحظة والملاحظة الميدانية والمجلات الأسبوعية والمقابلات والمناقشات الجماعية غير الرسمية، وكانت الدراسة ذات طبيعة نوعية تم توجيهها بواسطة خمسة أسئلة استكشافية

---

(1) AbdelFattah. "The Influnce of Dialogue Journals and Other Practicum Activities on the Writing Proficiency and Pedagogical Knowledge of Efl Student Teachers, Unpublished PHD. Diss Indiana University of Pennsylvania. Dissertation Abstracts International, 54/07, 1993, p. 2538.

(2) O'grady Richard. J. "Supporting Student Teachers With Acomputer Network During the Practicum Experience". Unpulished PHD. Diss the Pennsylvania State University, Dissertation Abstracts International, 55/09, 1985, p. 2702.

حاولت هذه الأسئلة تقديم صورة لعلاقة الدور حسب تجريبها من قبل المعلمين الطلاب والمعلمين المتعاونين في وضع التدريب العملي، وقد أبرزت الدراسة أربعة محاور رئيسية مهمة: التجربة كما عايشوها في دور المعلم الطالب، التجربة كما عايشوها في دور المعلم المتعاون، واستيعاب الأدوار وعلاقات المعلم الطالب والمعلم المتعاون(١).

وقام أنمار أبو عبيد (١٩٩٦) برصد أهم المشكلات التي واجهت طلبة قسم التربية الرياضية في جامعة مؤتة، من خلال تطبيق التربية العملية، وبيان حدة هذه المشكلات واستخدم الباحث استبانة كأداة لجمع البيانات من عينة الدراسة والبالغ عددها (٢٣) طالبا وطالبة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أكثر المشكلات حدة كانت عدم قيام المشرف بإعطاء ملاحظات وتوجيهات عند كل زيارة ميدانية، وعدم قيام الطلبة بتطبيق عدد كاف من الحصص بالإضافة إلى عدم توفير الأماكن المغلقة والأدوات والأجهزة لتنفيذ الدرس، وعدم توفر المراجع العلمية(٢).

وقام فاضل خليل (١٩٩٧) بمحاولة تقويم تجربة التربية العملية في كلية المعلمين - جامعة الموصل من خلال فحص الجوانب الإيجابية والسلبية التي أفرزتها تلك التجربة من منظور الطلبة - المعلمين، والمشرفين، ومدراء المدارس، وشملت عينة الدراسة (٨١) طالبا التحقوا بالتربية العملية في المدارس الابتدائية و (١٦) مشرفا، و (٢٩) مدير مدرسة. وتوصلت الدراسة إلى أن الطلبة - المعلمين قد تحقق لديهم (٢٠) جانبا إيجابيا، (٦) جوانب سلبية لهذه الممارسة، وعبر مدراء المدارس عن (١٠) جوانب إيجابية، و (٤) جوانب سلبية للتربية العملية(٣).

وقام حسن النجار (١٩٩٧) بدراسة هدفت إلى معرفة مدى توافر الكفايات التقنية التعليمية لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي في الأردن وممارستهم لها من وجهة نظرهم أنفسهم في ضوء متغيرات المرحلة والجنس والمؤهل والخبرة. وتكونت عينة الدراسة من

---

(1) Kiruhia, John, "Role Relationships of Student Teachers and Cooperating Teachers in the Practicum in Papua New Guinea, Unpublished PHD. Diss University of Alberta, Dissertation Abstract International, 57 08, 1994, p. 3461.

(٢) أنمار أبو عبيد، "المشكلات التي تواجه طلبة قسم التربية الرياضية في جامعة مؤتة أثناء تطبيق التربية العملية"، مجلة دراسات، المجلد الثالث والعشرون، العدد الثاني، ١٩٩٦، ص ٣٩٧ - ٤٠٦.

(٣) فاضل خليل، "تقويم التربية العملية في كلية المعلمين - جامعة الموصل من منظور الطلبة - المعلمين والمشرفين ومدراء المدارس"، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد السادس والثلاثون، ١٩٩٩، ص ١٤٧ - ٢٠٢.

(٥٨٤) معلما ومعلمة من معلمي مرحلة التعليم الأساسي في منطقة إربد الأولى البالغ عددهم (٣٠١٣) معلما ومعلمة، وقد أعد الباحث قائمة مكونة من (٧٠) كفاية تقنية تعليمية تم ترتيبها وتنظيمها على شكل استبانة، وزعت على ثلاثة مجالات هي: تصميم التعليم، والأنشطة، ووسائل الاتصال التعليمية والتقويم. وقد تكونت الاستبانة من شقين: الأول يتعلق بمدى توافر الكفاية التقنية التعليمية، والثاني بمدى ممارسة الكفاية التقنية التعليمية. وكان من أبرز نتائج الدراسة، أنه توافر لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي (٦٢) كفاية تقنية تعليمية بدرجة كبيرة، و (٧) بدرجة متوسطة، وكفاية واحدة بدرجة ضعيفة من وجهة نظرهم. وكذلك يمارس معلمو مرحلة التعليم الأساسي (٤٦) كفاية تقنية تعليمية بدرجة كبيرة و (٢١) بدرجة متوسطة، و (٣) بدرجة ضعيفة من وجهة نظرهم(١).

وقد قام الحسن المغيدي (١٩٩٨) بدراسة هدفت إلى تقويم التربية العملية في جامعة الملك فيصل من أربعة أبعاد رئيسية: دور المشرف التربوي ودور المعلم المتعاون ودور مدير مدرسة التطبيق، ودور ورشة التربية العملية. وشملت عينة الدراسة (٢٥٠) طالبا وطالبة تم اختيارهم عشوائيا. وكان من أهم نتائج الدراسة أن هناك فروقا ذات دلالة احصائية بين وجهة نظر الطلاب والطالبات في دور المشرف التربوي، ودور المعلم المتعاون، ودور المدرسة لصالح الطالبات، واتضح عدم وجود فروق بين وجهة نظر الطلاب والطالبات في دور المشرف التربوي ودور المعلم المتعاون، وورشة التربية العملية ما عدا مدير المدرسة، فكان هناك اختلاف بين طلاب وطالبات القسم العملي، والقسم الأدبي لصالح القسم العملي، واتضح أن اتجاهات الطلاب والطالبات إيجابية نحو أبعاد التربية العملية الأردنية، وهذه دلالة على فاعلية برنامج التربية العملية(٢).

وقام تيسير النهار (٢٠٠٠) بدراسة بعنوان التربية العملية استراتيجية مقترحة في ضوء بعض الخبرات المتقدمة، وهدفت إلى تقديم صورة لواقع التربية العملية في برامج إعداد المعلمين، وأسس الاختلاف القائم في مكونات التربية العملية عالميا، وفي ضوء مراجعة الأدب التربوي المتعلق بشروط ومقومات التربية العملية، وقدمت الورقة نموذجا مقترحا

---

(١) حسن عبد الله النجار، "**مدى توافر الكفايات التقنية التعليمية لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي في الأردن وممارستهم لها من وجهة نظر المعلمين أنفسهم**"، رسالة ماجستير غير منشورة، ١٩٩٧.

(٢) الحسن المغيدي، "تقويم برنامج التربية العملية في كلية التربية بجامعة الملك فيصل - المنطقة الشرقية"، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد الثالث والثلاثون، ١٩٩٨، ص ١٦٩ - ٢٢٢.

للتربية العملية في برامج إعداد المعلمين، تحددت بموجبه الأهداف والمكونات والمتطلبات البشرية والمادية، وإجراءات التنفيذ[١].

بناء على ما ورد ذكره من دراسات متعلقة بالتربية العملية فإن نتائج هذه الدراسات تبدو متناقضة أحيانا، ففي حين بينت بعض الدراسات أن التربية العملية ساعدت الطلبة في برمجة مخططهم العام للتدريس وأنها زادت من خبراتهم من خلال الاطلاع على الأنظمة.

بينت دراسات أخرى أبرز المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية أثناء التطبيق.

وقد ركزت دراسة زيتون (١٩٨٤) والمغيدي (١٩٩٨) على تقويم برامج التربية العملية من خلال عناصر محددة والتركيز على استقصاء وجهة نظر العناصر الرئيسة المشاركة في التربية العملية.

أما دراسة أبو عبيد (١٩٩٦) فقد ركزت على أهم المشكلات التي تواجه الطلبة أثناء فترة التطبيق العملي.

أما الدراسات المتعلقة بالكفايات فقد اشتركت في التركيز على الكفايات الواجب توافرها لدى طلبة التربية العملية في المراحل التعليمية المختلفة.

وقد هدفت بعض الدراسات كدراسة باتيب (١٩٨٠) و مرعي (١٩٨٣) إلى تحديد أهم الكفايات التعليمية التي يحتاجها معلموا المرحلة الابتدائية لممارسة مهنة التعليم مع التركيز على مجالات التخطط، وبنية المادة الدراسية وغيرها.

أما دراسة نشوان والشعوان (١٩٩٠) فقد ركزت على تجديد الكفايات التعليمية لطلبة كلية التربية مع التركيز على الكفايات في الجانب المعرفي والجانب السلوكي.

فيما اتجهت دراسة كيسلر (١٩٨٩) إلى المقارنة بين التعليم القائم على الكفايات والتعليم التقليدي وأثر ذلك على تحصيل الطلبة في المرحلة الأساسية.

أما دراسات الغزاوي (١٩٩١) و النجار (١٩٩٧) فقد ركزت على كفايات المعلمين في وسائل الاتصال التعليمية مع التركيز على متغيرات الجنس والمؤهل والخبرة.

وباستقراء تلك الدراسات يتضح أن هناك نوعا من التشابك في المجالات الرئيسية للكفايات التعليمية، إلا أنها تختلف فيما يندرج تحتها من كفايات فرعية، ومن الممكن استخلاص أهم المجالات الرئيسة لتلك الكفايات التعليمية بالمجالات التالية: (التخطيط، إدارة الصف، العلاقات الإنسانية، طرق التدريس).

---

(١) تيسير النهار، "التربية العملية: استراتيجية مقترحة في ضوء بعض الخبرات المتقدمة"، مصدر سابق، ص ٥ -٢٨.

وأبرز ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة أنها استهدفت التعــرف علــى مدى معرفة طلبة التربية العملية بالكفايات الضرورية لهم وحاجتــهم للتــدرب عليــها فــي المجالات التالية: (التخطيط، تنفيذ الدروس، إدارة الصف، العلاقات الإنسانية، استخدام الوسائل التعليمية، التقويم، استخدام الحاسوب التعليمي).

كما تهدف إلى تقصي الفروق من حيث مدى المعرفة ومدى الحاجة بين الطلبــة فــي الجامعات المختلفة (اليرموك، آل البيت) الأمر الذي يكشف عن مدى الاتساق فــي الــبرامج المقدمة في الجامعتين.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يحتوي هذا الفصل وصفا لمجتمع الدراسة، وعينة الدراسة، وأداة الدراسة، وصدق الأداة، وثبات الأداة، ومتغيرات الدراسة، وإجراءات الدراسة، والمعالجة الإحصائية.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة السنة الرابعة الذين درسوا مساق التربية العملية في كلية العلوم التربوية في جامعة اليرموك وقسم العلوم التربوية في جامعة آل البيت لعام ٢٠٠٠/٢٠٠١م والبالغ عددهم (٢٢٤) طالبا وطالبة موزعين على مختلف التخصصات (معلم مجال، معلم صف) منهم (١٤١)(*) طالبة وطالبة في جامعة اليرموك، و(٨٣) طالبا وطالبة في جامعة آل البيت (**). كما في الجدول رقم (١).

جدول رقم (١)

أفراد مجتمع الدراسة موزعين حسب متغيري الجنس والجامعة

الجامعة / الجنس	ذكور	إناث	المجموع
آل البيت	١٧	٦٦	٨٣
اليرموك	٤٠	١٠١	١٤١
المجموع	٥٧	١٦٧	٢٢٤

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (١١٢) طالبا وطالبة، موزعين على مختلف التخصصات (معلم مجال، معلم صف)، وتم اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية بحيث شكلت ما نسبته (٥٠%) من مجتمع الدراسة.

(*) دائرة القبول والتسجيل في جامعة اليرموك، اربد، ٢٠٠٠.

(**) دائرة القبول والتسجيل في جامعة آل البيت، المفرق، ٢٠٠٠.

أداة الدراسة:

قامت الباحثة بإعداد استبانة تشتمل على الكفايات اللازمة لطلبة برنامج التربية العملية بعد أن قامت بالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة التي تناولت هذا الموضوع مثل دراسة توفيق مرعي (١٩٨٣)، موفق علي (١٩٨٧)، ودراسة إشيشولم (Eshesholm, 1983) ودراسة نشوان و الشعوان (١٩٩٠)، ودراسة النهار و الربايعة (١٩٩١) ودراسة النجار (١٩٩٧).

وتكونت الاستبانة من مائة فقرة موزعة على سبعة مجالات، كما هو موضح في الجدول رقم (٢):

جدول رقم (٢)

مجالات الدراسة وعدد فقراتها

المجال	عدد الفقرات
- مجال التخطيط	١٣
- تنفيذ الدروس	١٥
- إدارة الصف	١٥
- العلاقات الإنسانية	١٢
- استخدام الوسائل التعليمية	١٥
- التقويم	١٥
- استخدام الحاسوب	١٥
المجموع:	١٠٠

حيث أعطى لكل فقرة من فقرات الاستبانة وزنا متدرجا من خلال الاستجابة لمقياس خماسي التدريج لتقدير درجة المعرفة والحاجة للتدرب على الكفاية بحيث كانت الدرجات مرتبة كما يلي:

- أعرف الكفاية   بدرجة كبيرة جدا   كبيرة   متوسطة   قليلة   قليلة جدا

- بحاجة للتدرب على الكفاية   بدرجة كبيرة جدا   كبيرة   متوسطة   قليلة   قليلة جدا

وتمثل رقميا (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب.

صدق الأداة:

للتأكد من صدق الأداة قامت الباحثة بعرضها على مجموعة من المحكمين، وبلغ عددهم (١٢) محكما من ذوي الاختصاص في كليات العلوم التربوية في جامعتي اليرموك والأردنية وقسم العلوم التربوية في جامعة آل البيت، وطلبت الباحثة من المحكمين دراسة الاستبانة، وقراءة فقراتها وإبداء الرأي في الأمور التالية:

- مدى انتماء الفقرات للمجال:
- وضوح الفقرات:
- الصياغة اللغوية:
- أي ملاحظات أخرى:

وقد أخذت الباحثة بالآراء والتوجيهات التي أبداها المحكمون، وبذلك أصبحت الأداة مكونة من (٧١) فقرة موزعة على سبعة مجالات بعد حذف (٢٩) فقرة.

ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة تم احتساب معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (CRONBACH ALPHA)، إذ بلغ معامل الثبات للأداء ككل (٠,٩٥)، وكذلك استخدمت الباحثة طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test - Retest) إذ تم توزيع الأداة على عينة من خارج عينة الدراسة في جامعتي اليرموك وآل البيت، وبلغ عددهم ٢٠ طالبا وطالبة، وبعد ذلك تم حساب معامل الارتباط حسب معادلة بيرسون إذ بلغ معامل الثبات (٠,٩٣)، وهو مقبول لأغراض هذه الدراسة. كما في الجدول رقم (٣)

جدول رقم (٣)

قيم معامل الثبات حسب معادلة كرونباخ ألفا لمجالات الدراسة وللأداة ككل

المجـــــال	الثبات
مجال التخطيط	٠,٧٢
تنفيذ الدروس	٠,٧٧
إدارة الصف	٠,٧٤
العلاقات الإنسانية	٠,٨٣
استخدام الوسائل التعليمية	٠,٨١
التقويم	٠,٩٢
استخدام الحاسوب	٠,٩٥
للأداة ككل	٠,٩٥

متغيرات الدراسة:

اشتملت هذه الدراسة على المتغيرات التالية:

أ- **المتغيرات المستقلة وهي:**

- الجنس، وله مستويان: ذكر، أنثى.
- الجامعة، ولها مستويان: اليرموك، آل البيت.

ب- **المتغير التابع:**

- درجة تقدير الطلبة لمعرفتهم للكفايات اللازمة لهم.
- درجة تقدير الطلبة لحاجتهم للتدرب على الكفايات اللازمة لهم.

إجراءات الدراسة:

بعد أن تم التأكد من صدق الأداة وثباتها، باشرت الباحثة بإجراء الدراسة على أفـــراد مجتمع الدراسة، وبلغ عدد الذين استجابوا للاستبانة التي وزعتها الباحثة (١١٢) طالبا وطالبـة في جامعتي اليرموك وآل البيت. وقامت الباحثة بزيارة الطلبة في قسم العلوم التربويـــة فـــي جامعة آل البيت وكلية العلوم التربوية في جامعة اليرموك وقامت بتوزيع أداة الدراسة علـــى الطلبة في هذه الجامعات (أنظر ملحق رقم ١).

المعالجة الاحصائية:

بعد تجميع الاستبانات وتفريغ البيانات، تم معالجتها إحصائيـــا بواسـطة الحاسـوب باستخدام برنامج (SPSS).

Statistical Package for Social Sciences واستخدمت الباحثة معامل ثبات (كرونبـــاخ ألفـا) للتأكد من ثبات الأداة ومعامل ارتباط (بيرسون)، وتـــم اســتخراج المتوســطات الحســابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤالين الأول والثاني، وللإجابة عن الســؤالين الثـالث والرابع تم استخدام تحليل التباين الثنائي من نوع (٢×٢) للكشف عن الفـروق ذات الدلالـة الإحصائية لمتغيري الدراسة المستقلين (الجنس، الجامعة).

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يحتوي هذا الفصل على عرض نتائج الدراسة حسب تسلسل الأسئلة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: **ما مدى معرفة طلبة التربية العملية في جامعتي اليرموك وآل البيت للكفايات الضرورية لهم من وجهة نظرهم؟**

قامت الباحثة بإيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الأداء مرتبة تنازلياً كما هو في الجدول رقم (٤) بناءً على تقدير طلبة التربية العملية في درجة معرفة هذه الكفايات.

واعتمدت الباحثة المحك التالي كمقياس للحكم على فقرات الأداء، فالكفاية التي حصلت على متوسط حسابي بين (١- ٢,٣٣) معروفة بدرجة قليلة، والكفاية التي حصلت على متوسط حسابي بين (٢,٣٤- ٣,٦٧) معروفة بدرجة متوسطة، أما الكفاية التي حصلت على متوسط حسابي بين (٣,٦٨- ٥) معروفة بدرجة كبيرة.

جدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات طلبة جامعتي اليرموك وآل البيت لمعرفتهم بكفايات التربية العملية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١.	٤٢	يستخدم الكتاب المدرسي في التعلم الصفي.	٣,٩٣	٠,٨٩
٢.	٢١	يلاحظ التفاعلات الصفية المختلفة.	٣,٨٤	١,٥
٣.	٣٢	يحترم مشاعر الطلبة وآراءهم.	٣,٧٩	٠,٩٥
٤.	٨	يربط الأهداف التعليمية السلوكية بعناصر الموقف التعليمي الصفي (محتوى المادة، الأنشطة، التقويم).	٣,٧٥	١,٠٩
٥.	٢٢	يلاحظ سلوكات الطلبة السوية وغير السوية.	٣,٧٣	٠,٨٩
٦.	١	يعد خطة دراسية تشتمل على الأهداف وخطوات تنظيم التعلم.	٣,٧١	١,١٠
٧.	٣٠	يراعي الجو المادي داخل غرفة الصف من حيث التهوية والإضاءة وترتيب المقاعد.	٣,٧٠	١,٠٦
٨.	٣٤	يوفر جواً نفسياً مريحاً من خلال تشجيع الطلبة على المبادأة وطرح الأسئلة.	٣,٧٠	١,٠٧
٩.	٣٣	يراعي ظروف الطلبة المختلفة.	٣,٦٨	٠,٩٥
١٠.	١٥	يفهم المادة التي يعلمها فهماً ذا معنى.	٣,٦٧	١,٠١
١١.	٣١	يلاحظ سلوكات العلاقات الإنسانية الصفية من قبل الطلبة.	٣,٦٢	١,٢١

الرتبة	رقم الفقرة	الفقـــــــــــــــــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
.١٢	٣٩	يستخدم الخرائط والصور والجداول كمصادر للتعلم.	٣,٦٠	١,٠٦
.١٣	٥١	يمتلك القدرة على إعداد الأسئلة بأنواعها.	٣,٥٥	١,٠٦
.١٤	٤٧	ينوع الأنشطة التعليمية التي يقوم بها الطلبة.	٣,٥٤	١,١٧
.١٥	٣٥	يتيح الفرصة للطلبة للتعبير عن ذواتهم والتشاور واحترام آراء الغير	٣,٥٣	١,٣٠
.١٦	٤	يضمن الخطة الدراسية والأهداف التعليميـــة السـلوكية المتوخـاة والأنشطة التي تساعد على تحقيق الأهداف التعليمية.	٣,٥٢	١,٠١
.١٧	٦	يصوغ الأهداف التعليمية المتوخاة بحيث تشمل الأداء والشروط.	٣,٥١	١,٠٥
.١٨	٤٦	يختار الواجبات البيتية المتنوعة.	٣,٥٠	١,٠٩
.١٩	٥٢	يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ.	٣,٤٩	١,١٨
.٢٠	٥٩	يطرح أسئلة صفية متنوعة تثير تفكير الطلبة.	٣,٤٩	١,١١
.٢١	٣٨	يعد الوسائل التعليمية التعلمية اللازمة لتعلم الدرس الجديد.	٣,٤٨	١,٢٨
.٢٢	٤٠	ينظم النشاطات الصفية ويتابعها مع طلابه.	٣,٤٨	١,١٥
.٢٣	٥٨	يتعرف على نقاط القوة والضعف لدى الطلبة.	٣,٤٦	١,١٤
.٢٤	٣٦	يعالج مشكلات الطلبة الشخصية بتفهم وتعاطف وتقدير.	٣,٤٥	١,١٥
.٢٥	١٠	يصوغ الأهداف التعليمية السلوكية بحيث تشـمل مجـالات التعلـم الثلاث (المعرفي، الانفعالي، الأدائي).	٣,٤٣	١,١٢
.٢٦	١٤	يعد الأسئلة المناسبة ويطرحها في الوقت المناسب.	٣,٤٣	١,٠٤
.٢٧	٧٠	يستخدم لوحة المفاتيح بشكل جيد.	٣,٤٣	١,٣٢
.٢٨	١٦	ينظم المادة تنظيما متسلسلا منطقيا وسيكولوجيا.	٣,٤٢	١,١٥
.٢٩	٢٦	يكون الملعم لنفسه سياسة إدارية يعالج فيها قضايا التلاميذ بعيدا عـن الأنشطة المدرسية.	٣,٤٢	١,٢٣
.٣٠	١٩	يساعد التلاميذ على ممارسة مهارات التفكير المختلفة.	٣,٤١	١,٣١
.٣١	٣٧	يمتلك القدرة على صياغة وجهات نظر الطلبة وآراءهم ولكـن دون تلوينها بوجهة نظره الشخصية.	٣,٤١	١,١٨
.٣٢	٢٣	يعالج المشكلات الصفية الطارئة.	٣,٣٩	١,١٠
.٣٣	٤٥	يمتلك القدرة على تنفيذ الأنشطة بصورة سليمة.	٣,٣٩	١,٠٤
.٣٤	٥٣	يستخدم أساليب تقويم متنوعة في الموقف التعليمي الواحد.	٣,٣٩	٠,٩٩
.٣٥	٥٧	يراعي تقويم الأنشطة التعليمية والتعلمية التي اشتملت عليـها كـل خطوة من خطوات الدرس.	٣,٣٩	١,١٣

الرتبة	رقم الفقرة	الفقــــــــــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
.٣٦	٢٠	يحث الطلبة على تطبيق ما يتعلموه.	٣,٣٨	١,١٩
.٣٧	٢٩	يسهم في الأنشطة الجماعية في المدرسة وفي الإدارة التعليمية.	٣,٣٨	١,٠٢
.٣٨	٤٨	يعد اختبارات موضوعية متنوعية تتوافر فيها شروط الاختبارات الموضوعية.	٣,٣٨	١,٣٤
.٣٩	٦٠	يمتلك القدرة على تشغيل الحاسوب.	٣,٣٨	١,٤١
.٤٠	٢٤	يطور أنظمة غرفة الصف وإجراءاتها بحيث تيسر التعلم.	٣,٣٧	١
.٤١	٩	يحدد الوقت اللازم لإنجاز كل هدف من الأهداف التعليمية.	٣,٣٦	١,٢٠
.٤٢	٤١	ينظم أعمال كتابية من النوع الذي يتطلب التفكير.	٣,٦٣	١,٠٦
.٤٣	٥٥	يجري الاختبارات ويصحح أعمال الطلبة الصفية وغير الصفية.	٣,٣٦	١,٠١
.٤٤	٢	يستثمر كل ما في البيئة من إمكانات مادية وبشرية.	٣,٣٣	١,٠٢
.٤٥	٥	يحدد السلوك القبلي اللازم لتعلم موضوع أو مفهوم جديد.	٣,٣٣	١,٢٠
.٤٦	١٧	يثري المادة العلمية الواردة في الكتاب من خلال التدريبات والأنشطة.	٣,٣٢	١,٢٦
.٤٧	١٨	يستفيد مما يستجد من أحداث جارية ذات علاقة بالمادة التعليمية لتحسين تعلم التلاميذ الصفي.	٣,٣٢	١,١٤
.٤٨	٤٣	يستخدم المكتبة المدرسية كمصدر لتعلم التلاميذ.	٣,٣٢	١,٣٠
.٤٩	٥٠	يملك القدرة على إعداد تقويم تشخيصي وبنائي وختامي.	٣,٣١	١,١٥
.٥٠	٢٧	يساعد التلاميذ على فهم مشكلات المجتمع ومشروعات تنميته والتغيرات الثقافية فيه.	٣,٢٨	١,٢٢
.٥١	٧	يربط الأهداف التعليمية السلوكية بعناصر الموقف التعليمي الصفي (محتوى المادة، الأنشطة، التقويم).	٣,٢٣	١,١٠
.٥٢	٢٥	يوفر فرص الاختيار الحر من قبل التلاميذ وإمكانية القيام بالنشاط.	٣,٢٢	١,٠٧
.٥٣	١٢	يشارك في الدروس الصفية مع المعلم المتعاون.	٣,٢١	١,١٨
.٥٤	٤٤	يسهم في الأنشطة الجماعية في المدرسة وفي الإدارة التعليمية.	٣,٢١	٠,٩٩
.٥٥	٥٤	يستخدم التقويم المستمر الذي يحدث بعد كل خطوة.	٣,٢١	١,٠٩
.٥٦	١٣	يمارس تنفيذ الدروس الصفية ضمن برنامج معد لهذا الغرض.	٢,٢٠	١,٠٨
.٥٧	٥٦	يشخص حاجات التلاميذ التعليمية والتربوية.	٣,٢٠	١,٢١
.٥٨	٣	يعد خطة سنوية لتنظيم تعلم محتوى المادة الدراسية وتعليمها.	٣,٠٧	١,١٣
.٥٩	٢٨	يخطط لعقد لقاءات التلاميذ والمعلمين وأولياء الأمور.	٣,٠٦	١,٣٠
.٦٠	٦٣	يركب أقراص البرامج في الحاسوب.	٣,٠٥	١,٤٧

الرتبة	رقم الفقرة	الفقـــــــــــــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
.٦١	٦٩	يستخدم الحاسوب في مجال البحث عن المعلومات.	٣	١,٤١
.٦٢	٤٩	يستخدم نتائج الاختبارات لأغراض تشخيصية.	٢,٩٦	١,١٤
.٦٣	٦٨	يستخدم الحاسوب في مجال التوثيق والرجوع إلى المواد المحفوظة.	٢,٩١	١,٥٥
.٦٤	١١	يشاهد دروس صفية لغرض تقويمها.	٢,٩٠	١,٢٦
.٦٥	٦٦	يعرض الطالب المعلم المادة العلمية بأسلوب مختلف عن أسلوب الكتاب المدرسي.	٢,٨٩	١,٢٢
.٦٦	٦٤	يستفيد الطالب المعلم من إمكانات الحاسوب في عرض المادة التعليمية.	٢,٨٦	١,٤٠
.٦٧	٦٧	يستطيع الطالب المعلم إيصال الجهاز بأداة من أدوات العرض الجماعي (فيديو).	٢,٨٢	١,٣٢
.٦٨	٦٥	يستطيع الطالب المعلم تغيير أو تعديل محتوى البرنامج ليزيد من طواعيته لمستويات الطلبة.	٢,٧٧	١,٣٠
.٦٩	٦١	يستخدم الحاسوب في مجال التعليم.	٢,٧٦	١,٣٣
.٧٠	٧١	يبرمج الحاسوب بشكل جيد.	٢,٧٢	١,٤٥
.٧١	٦٢	يستخدم الحاسوب في تدريس المفاهيم المجردة.	٢,٦٣	١,٣٥

يبين الجدول رقم (٤) الكفايات التي يعرفها طلبة التربية العملية بدرجة كبيرة والبالغ عددها (٩) كفايات، وتراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٣,٦٨- ٣,٩٣).

فحصلت الكفاية رقم (٤٢) المتعلقة باستخدام الكتاب المدرسي في التعلم الصفي على متوسط حسابي مقداره (٣,٩٣) وبالتالي فهي معروفة لدى طلبة التربية العملية بدرجة كبيرة.

وحصلت الكفاية رقم (٢٢) والمتعلقة بملاحظة سلوكات الطلبة السوية وغير السوية على متوسط حسابي مقداره (٣,٧٣) وبالتالي فهي معروفة لدى طلبة التربية العملية بدرجة كبيرة.

ويبين الجدول كذلك عدد الكفايات التي يعرفها طلبة التربية العملية بدرجة متوسطة والبالغ عددها (٦٢) كفاية وتراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٢,٦٣- ٣,٦٧) فحصلت الكفاية رقم (١٥) المتعلقة بفهم المادة التي يعلمها فهما ذا معنى على متوسط حسابي مقداره (٣,٦٧)، وبالتالي فهي معروفة لدى طلبة التربية العملية بدرجة متوسطة.

وحصلت الكفاية رقم (٦١) المتعلقة باستخدام الحاسوب في مجال التعليم على متوسط حسابي مقداره (٢,٧٦) وبالتالي فهي معروفة لدى طلبة التربية العملية بدرجة متوسطة.

يبين الجدول رقم (٥) الكفايات المعروفة لدى طلبة التربية العملية في جامعة اليرموك وقد بلغ عدد الكفايات التي حصلت على درجة كبيرة من المعرفة (٨) كفاية، وتراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٣,٦٩- ٣,٩٦).

جدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات طلبة جامعة اليرموك لمعرفتهم بكفايات التربية العملية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
.١	٤٢	يستخدم الكتاب المدرسي في التعلم الصفي.	٣,٩٦	٠,٨٨
.٢	٨	يربط الأهداف التعليمية السلوكية بعناصر الموقف التعليمي الصفي (محتوى المادة، الأنشطة، التقويم).	٣,٩٣	١,٠٥
.٣	٢١	يلاحظ التفاعلات الصفية المختلفة.	٣,٨٥	١,٠٥
.٤	١	يعد خطة دراسية تشتمل على الأهداف وخطوات تنظيم التعلم.	٣,٧٦	١,١٢
.٥	٣٤	يوفر جوا نفسيا مريحا من خلال تشجيع الطلبة على المبادأة بطرح الأسئلة.	٣,٧٦	١,٠٥
.٦	٢٢	يلاحظ سلوكات الطلبة السوية وغير السوية.	٣,٧٠	٠,٨٧
.٧	٣٢	يحترم مشاعر الطلبة وأراءهم.	٣,٦٩	٠,٩٤
.٨	٣٣	يراعي ظروف الطلبة المختلفة.	٣,٦٩	٠,٩٩
.٩	٣٠	يراعي الجو المادي داخل غرفة الصف من حيث التهوية والإضاءة وترتيب المقاعد.	٣,٦٦	١,١٢
.١٠	١٥	يفهم المادة التي يعلمها فهما ذا معنى.	٣,٦٣	٠,٩٨
.١١	٥٢	يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ.	٣,٦٣	١,٠٧
.١٢	٤٧	ينوع الأنشطة التعليمية التي يقوم بها الطلبة.	٣,٦٠	١,١٢
.١٣	٥١	يمتلك القدرة على إعداد الأسئلة بأنواعها.	٣,٦٠	١,١٣
.١٤	٤	يضمن الخطة الدراسية الأهداف التعليمة السلوكية المتوخاة والأنشطة التي تساعد على تحقيق الأهداف التعليمية.	٣,٥٧	٠,٩٦
.١٥	٣٥	يتيح الفرص للطلبة للتعبير عن ذواتهم والتشاور واحترام آراء الغير.	٣,٥٥	١,٣٤
.١٦	٦	يصوغ الأهداف التعليمية المتوخاه بحيث تشمل الأداء والشروط.	٣,٥٤	١,٠٣
.١٧	٢٦	يكون المعلم لنفسه سياسة إدارية يعالج بها قضايا التلاميذ بعيدا عن الأنظمة المدرسية.	٣,٥٤	١,١٧
.١٨	٤٠	ينظم النشاطات الصفية ويتابعها مع الطلبة.	٣,٥٤	١,١٨
.١٩	٥٧	يراعي تقويم الأنشطة التعليمة والتعلمية التي اشتملت عليها كل خطوة من خطوات الدرس.	٣,٥٤	١,٠٢
.٢٠	٣١	يلاحظ سلوكات العلاقات الإنسانية الصفية من قبل الطلبة.	٣,٥٢	١,١٧
.٢١	٣٩	يستخدم الخرائط والصور والجداول كمصادر للتعلم.	٣,٥٢	١,١٥
.٢٢	٥٨	يتعرف على نقاط القوة والضعف لدى الطلبة.	٣,٥٢	١,٠١
.٢٣	١٩	يساعد التلاميذ على ممارسة مهارات التفكير المختلفة.	٣,٥١	١,٣١

الرتبة	رقم الفقرة	الفقـــــــــــــــــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٢٤.	٤٦	يختار الواجبات البيتية المتنوعة.	٣,٤٩	١,٠٢
٢٥.	٢٤	يطور أنظمة غرفة الصف وإجراءاتها بحيث تيسر التعلم.	٣,٤٨	٠,٩٧
٢٦.	١٤	يعد الأسئلة المناسبة ويطرحها في الوقت المناسب.	٣,٤٦	١,١٢
٢٧.	٢٣	يعالج المشكلات الصفية الطارئة.	٣,٤٦	١,١٦
٢٨.	٤١	ينظم أعمال كتابية من النوع الذي يتطلب التفكير.	٣,٤٥	١,٠٥
٢٩.	٥٥	يجري الاختبارات ويصحح أعمال الطلبة الصفية وغير الصفية.	٣,٤٥	٠,٩٦
٣٠.	٥٠	يمتلك القدرة على إعداد تقويم تشخيصي وبنائي وختامي.	٣,٤٣	١,٢٢
٣١.	٥٩	يطرح أسئلة صفية متنوعة تثير تفكير الطلبة.	٣,٤٢	١,٠٣
٣٢.	٣٧	يمتلك القدرة على صياغة وجهات نظر الطلبة وأرائهم ولكن دون تلوينها بوجهة نظره الشخصية.	٣,٤٠	١,١٩
٣٣.	٥٣	يستخدم أساليب تقويم متنوعة في الموقف التعليمي الواحد.	٣,٤٠	٠,٩٧
٣٤.	٤٥	يمتلك القدرة على تنفيذ الأنشطة بصورة سليمة.	٣,٣٩	١,٠٩
٣٥.	٦٠	يمتلك القدرة على تشغيل الحاسوب.	٣,٣٩	١,٣١
٣٦.	٢٠	يحث الطلبة على تطبيق ما يتعلموه.	٣,٣٧	١,٢٧
٣٧.	١٧	يثري المادة العلمية الواردة في الكتاب من خلال التدريبات والأنشطة.	٣,٣٦	١,٢٥
٣٨.	٣٦	يعالج مشكلات الطلبة الشخصية بتفهم وتعاطف وتقدير.	٣,٣٦	١,١٦
٣٩.	٧٠	يستخدم لوحة المفاتيح بشكل جيد.	٣,٣٤	١,٢٥
٤٠.	١٣	يمارس تنفيذ الدروس الصفية ضمن برنامج معد لهذا الغرض.	٣,٣٣	١,١٣
٤١.	٣٨	يعد الوسائل التعليمية التعلمية اللازمة لتعلم الدرس الجديد.	٣,٣٣	١,٣٢
٤٢.	٢	يستثمر كل ما في البيئة من إمكانات مادية وبشرية.	٣,٣١	١,١٠
٤٣.	٥	يحدد السلوك القبلي اللازم لتعلم موضوع أو مفهوم جديد.	٣,٣١	١,٢٨
٤٤.	٢٩	يسهم في الأنشطة الجماعية في المدرسة وفي الإدارة التعليمية.	٣,٣١	١,٠٦
٤٥.	١٢	يشارك في الدروس الصفية مع المعلم المتعاون.	٣,٣٠	١,٢٢
٤٦.	١٦	ينظم المادة تنظيما متسلسلا منطقيا وسيكولوجيا.	٣,٣٠	١,١٩
٤٧.	١٠	يصوغ الأهداف التعليمية السلوكية بحيث تشمل مجالات التعلم الثلاث (المعرفي، الانفعالي، الأدائي).	٣,٢٨	١,٠٧
٤٨.	٧	يربط الأهداف التعليمة السلوكية المتوخاة بحاجات التلاميذ التعليمية والتربوية.	٣,٢٤	١,٠٦

الرتبة	رقم الفقرة	الفقـــــــــــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
.٤٩	٩	يحدد الوقت اللازم لإنجاز كل هدف من الأهداف التعليمية.	٣,٢٤	١,٢٢
.٥٠	١٨	يستفيد مما يستجد من أحداث جارية ذات علاقة بالمادة التعليميـــة لتحسـين تعلـم التلاميذ الصفي.	٣,٢٤	١,٢٢
.٥١	٢٧	يساعد التلاميذ على فهم مشكلات المجتمع ومشروعات تنميته والتغيرات الثقافيــة فيه.	٣,٢٤	١,٢١
.٥٢	٤٨	يعد اختبارات موضوعية متنوعة تتوافر فيها شروط الاختبارات الموضوعية.	٣,٢٤	١,٣٦
.٥٣	٥٤	يستخدم التقويم المستمر الذي يحدث بعد كل خطوة.	٣,٢٤	١,١٣
.٥٤	٢٥	يوفر فرص الاختيار الحر من قبل التلاميذ وإمكانية القيام بالنشاط.	٣,٢٢	٠,٩٧
.٥٥	٤٣	يستخدم المكتبة المدرسية كمصدر لتعلم التلاميذ.	٣,٢٢	١,٣٦
.٥٦	٤٤	يسهم في الأنشطة الجماعية في المدرسة وفي الإدارة التعليمية.	٣,١٩	١,٠٢
.٥٧	٥٦	يشخص حاجات التلاميذ التعليمية والتربوية.	٣,١٩	١,١٤
.٥٨	٣	يعد خطة سنوية لتنظيم تعلم محتوى المادة الدراسية وتعليمها.	٣,١٢	١,١٢
.٥٩	٦٣	يركب أقراص البرامج في الحاسوب.	٣,٠٤	١,٣٩
.٦٠	٤٩	يستخدم نتائج الاختبارات لأغراض تشخيصية.	٣	١,١٤
.٦١	٦٦	يعرض الطالب المعلم المادة العلمية بأسلوب مختلف عن أسلوب الكتاب المدرسي.	٢,٨٨	١,١٦
.٦٢	٢٨	يخطط لعقد لقاءات التلاميذ والمعلمين وأولياء الأمور.	٢,٨٥	١,٣١
.٦٣	٦٨	يستخدم الحاسوب في مجال التوثيق والرجوع إلى المواد المحفوظة.	٢,٨٥	١,٥٧
.٦٤	٦٩	يستخدم الحاسوب في مجال البحث عن المعلومات.	٢,٨٥	١,٤٠
.٦٥	١١	يشاهد دروس صفية لغرض تقويمها.	٢,٧٦	١,٢٣
.٦٦	٦٥	يستطيع الطالب المعلم تغيير أو تعديل محتوى البرنـــامج لـيزيد مـن طواعيتـه لمستويات الطلبة.	٢,٧٥	١,٣١
.٦٧	٦٧	يستطيع الطالب المعلم إيصال الجهاز بأداة من أدوات العرض الجماعي (فيديو).	٢,٦٩	١,٢٥
.٦٨	٧١	يبرمج الحاسوب بشكل جيد.	٢,٦٤	١,٤٤
.٦٩	٦٤	يستفيد الطالب المعلم من إمكانات الحاسوب في عرض المادة التعليمية.	٢,٦١	١,٣٠
.٧٠	٦١	يستخدم الحاسوب في مجال التعليم.	٢,٥٥	١,٣٤
.٧١	٦٢	يستخدم الحاسوب في تدريس المفاهيم المجردة.	٢,٣١	١,٢٥

يلاحظ من الجدول رقم (٥) أن الكفاية رقم (٤٢) المتعلقة باستخدام الكتاب المدرسـي في التعلم الصفي قد حصلت على أعلى متوسط حسـابي ومقـداره (٣,٩٦) وبالتـالي فـهي معروفة لدى طلبة التربية العملية بدرجة كبيرة.

وحصلت الكفاية رقم (٨) المتعلقة بربط الأهداف التعليمية السـلوكية فـي عنـاصر الموقف التعليمي الصفي (محتوى المادة، الأنشطة، التقويم) على متوسـط حسـابي مقـداره (٣,٩٣) وبالتالي فهي معروفة لدى طلبة التربية العملية بدرجة كبيرة.

ويبين الجدول عدد الكفايات التي يعرفها طلبة التربية العملية في جامعـة اليرموك بدرجة متوسطة والبالغة (٦٢) كفاية وتراوحت متوسطاتها الحسـابية بيـن (٢,٥٥- ٣,٦٦)

فحصلت الكفاية رقم (٣٠) المتعلقة بمراعاة الجو المادي داخل غرفة الصف من حيث التهوية والإضاءة وترتيب المقاعد على متوسط حسابي مقداره (٣,٦٦)، وبالتالي فهي معروفة لدى طلبة التربية العملية بدرجة متوسطة.

وحصلت الكفاية رقم (٥) المتعلقة بفهم المادة التي يعلمها فهما ذا معنى على متوسط حسابي مقداره (٣,٦٣) وبالتالي فهي معروفة لدى طلبة التربية العملية بدرجة متوسطة.

ويبين الجدول كذلك أن الكفاية المتعلقة باستخدام الحاسوب في تدريس المفاهيم المجردة على أقل متوسط حسابي مقداره (٢,٣١) وبالتالي فهي معروفة لدى طلبة التربية العملية بدرجة قليلة.

يبين الجدول رقم (٦) الكفايات المعروفة لدى طلبة التربية العملية في جامعة آل البيت وقد بلغ عدد الكفايات التي حصلت على درجة كبيرة من المعرفة (٩) كفاية وتراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٣,٧١ – ٣,٩٦).

جدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات طلبة جامعة آل البيت لمعرفتهم بكفايات التربية العملية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقـــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١.	٣٢	يحترم مشاعر الطلبة وأرءهم.	٣,٩٦	٠,٩٥
٢.	٤٢	يستخدم الكتاب المدرسي في التعلم الصفي.	٣,٨٩	٠,٩١
٣.	٢١	يلاحظ اتفاعلات الصفية المختلفة.	٣,٨٢	١,٠٧
٤.	٢٢	يلاحظ سلوكات الطلبة السوية وغير السوية.	٣,٧٨	٠,٩٣
٥.	٣٠	يراعي الجو المادي داخل غرفة الصف من حيث التهوية والإضاءة وترتيب المقاعد.	٣,٧٦	٠,٩٨
٦.	٣١	يلاحظ سلوكات العلاقات الإنسانية الصفية من قبل الطلبة.	٣,٧٦	١,٢٦
٧.	١٥	يفهم المادة التي يعلمها فهما ذا معنى.	٣,٧٣	١,٠٥
٨.	٣٨	يعد الوسائل التعليمية والتعلمية اللازمة لتعلم الدرس الجديد.	٣,٧١	١,٢٠
٩.	٣٩	يستخدم الخرائط والصور والجداول كمصادر للتعلم.	٣,٧١	٠,٩٢
١٠.	٣٣	يراعي ظروف الطلبة المختلفة.	٣,٦٧	٠,٩٠

الرتبة	رقم الفقرة	الفقـــــــــــــــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
.١١	١٠	يصوغ الأهداف التعليمية السلوكية بحيث تشـمل مجـالات التعلـم الثلاث (المعرفي، الانفعالي، الأدائي).	٣,٦٤	١,١٧
.١٢	١	يعد خطة دراسية تشتمل على الأهداف وخطوات تنظيم التعلم.	٣,٦٢	١,٠٩
.١٣	١٦	ينظم المادة تنظيما متسلسلا منطقيا وسيكولوجيا.	٣,٦٠	١,٠٧
.١٤	٣٤	يوفر جوا نفسيا مريحا من خلال تشجيع الطلبة على المبادأة وطـوح الأسئلة.	٣,٦٠	١,١٢
.١٥	٤٨	يعد اختبارات موضوعية متنوعة تتوافر فيها شـروط الاختبـارات الموضوعية.	٣,٦٠	١,٢٩
.١٦	٥٩	يطرح أسئلة صفية متنوعة تثير تفكير الطلبة.	٣,٦٠	١,٢١
.١٧	٣٦	يعالج مشكلات الطلبة الشخصية بتفهم وتعاطف وتقدير.	٣,٥٨	١,١٤
.١٨	٧٠	يستخدم لوحة المفاتيح بشكل جيد.	٣,٥٦	١,٤٢
.١٩	٩	يحدد الوقت اللازم لإنجاز كل هدف من الأهداف التعليمية.	٣,٥٣	١,١٦
.٢٠	٤٦	يختار الواجبات البيتية المتنوعة.	٣,٥١	١,٢٠
.٢١	٨	يربط الأهداف التعليمية بعناصر الموقف التعليمي الصفي (محتـوى المادة، الأنشطة، التقويم).	٣,٤٩	١,١٠
.٢٢	٣٥	يتيح الفرص للطلبة للتعبير عن ذواتـهم والتشـاور واحـترام آراء الغير.	٣,٤٩	١,٢٥
.٢٣	٥١	يمتلك القدرة على إعداد الأسئلة بأنواعها.	٣,٤٩	٠.٩٧
.٢٤	٦	يصوغ الأهداف التعليمية المتوخاة بحيث تشمل الأداه والشروط.	٣,٤٧	١,٠٨
.٢٥	٢٩	يسهم في الأنشطة الجماعية في المدرسة وفي الإدارة التعليمية.	٣,٤٧	٠,٩٧
.٢٦	٤٣	يستخدم المكتبة المدرسية كمصدر لتعلم التلاميذ.	٣,٤٧	١,٢٢
.٢٧	٤٧	ينوع الأنشطة التعليمية التي يقوم بها الطلبة.	٣,٤٧	١,٢٥
.٢٨	٤	يضمن الخطة الدراسية الأهـداف التعليميـة السـلوكية المتوخـاة والأنشطة التي تساعد على تحقيق الأهداف التعليمية.	٣,٤٤	١,١٠
.٢٩	١٨	يستفيد مما يستجد من أحداث جارية ذات علاقة بالمـادة التعليميـة لتحسين تعلم التلاميذ الصفي.	٣,٤٤	١,٠١
.٣٠	٣٧	يمتلك القدرة على صياغة وجهات نظر الطلبة وآرائهم ولكـن دون تلوينها بوجهة نظره الشخصية.	٣,٤٢	١,١٨
.٣١	٢٠	يحث الطلبة على تطبيق ما يتعلموه.	٣,٤٠	١,٣٤
.٣٢	٤٠	ينظم النشاطات الصفية ويتابعها مع طلابه.	٣,٤٠	١,١٢
.٣٣	٤٥	يمتلك القدرة على تنفيذ الأنشطة بصورة سليمة.	٣,٤٠	٠,٩٩

الرتبة	رقم الفقرة	الفقـــــــــــــــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
.٣٤	١٤	يعد الأسئلة المناسبة ويطرحها في الوقت المناسب.	٣,٣٨	٠,٩٠
.٣٥	٢٨	يخطط لعقد لقاءات التلاميذ والمعلمين وأولياء الأمور.	٣,٣٨	١,٢٣
.٣٦	٥٣	يستخدم أساليب تقويم متنوعة في الموقف التعليمي الواحد.	٣,٣٨	١,٣
.٣٧	٥٨	يتعرف على نقاط القوة والضعف لدى الطلبة.	٣,٣٨	١,٣٢
.٣٨	٦٠	يمتلك القدرة على تشغيل الحاسوب.	٣,٣٨	١,٥٦
.٣٩	٢	يستثمر كل ما في البيئة من إمكانات مادية وبشرية.	٣,٣٦	٠,٨٨
.٤٠	٥	يحدد السلوك القبلي اللازم لتعلم موضوع أو مفهوم جديد.	٣,٣٦	١,٠٩
.٤١	٢٧	يساعد التلاميذ على فهم مشكلات المجتمـــع ومشـــروعات تنميتـــه والتغيرات الثقافية فيه.	٣,٣٣	١,٢٦
.٤٢	٢٣	يعالج المشكلات الصفية الطارئة.	٣,٢٩	١,٠١
.٤٣	٥٢	يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ.	٣,٢٩	١,٣١
.٤٤	١٧	يثري المادة العلمية الواردة فـــي الكتـــاب مـــن خـــلال التدريبـــات والأنشطة.	٣,٢٧	١,٢٩
.٤٥	١٩	يساعد التلاميذ على ممارسة مهارات التفكير المختلفة.	٣,٢٧	١,٣٠
.٤٦	٢٦	يكون المعلم لنفسه سياسة إدارية يعالج بها قضايا التلاميذ بعيدا عـــن الأنظمة المدرسية.	٣,٢٤	١,٣٠
.٤٧	٤٤	يسهم في الأنشطة الجماعية في المدرسة وفي الإدارة التعليمية.	٣,٢٤	٠,٩٦
.٤٨	٧	يربط الأهداف التعليمية السلوكية المتوخاة بحاجات التلاميذ التعليميـــة والتربوية.	٣,٢٢	١,١٧
.٤٩	٢٥	يوفر فرص الاختيار الحر من قبل التلاميذ وإمكانية القيام بالنشاط.	٣,٢٢	١,٢٢
.٥٠	٤١	ينظم أعمال كتابية من النوع الذي يتطلب التفكير.	٣,٢٢	١,٠٨
.٥١	٥٥	يجري الاختبارات ويصحح أعمال الطلبة الصفية وغير الصفية.	٣,٢٢	١,٠٨
.٥٢	٦٤	يستفيد الطالب المعلم من إمكانات الحاسوب فـــي عـــرض المـــادة التعليمية.	٣,٢٢	١,٤٨

الرتبة	رقم الفقرة	الفقـــــــــــــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
.٥٣	٦٩	يستخدم الحاسوب في مجال البحث عن المعلومات.	٣,٢٢	١,٤٣
.٥٤	٢٤	يطور أنظمة غرفة الصف وإجراءاتها بحيث تيسر التعلم.	٣,٢٠	١,٠٤
.٥٥	٥٦	يشخص حاجات التلاميذ التعليمة والتربوية.	٣,٢٠	١,٣١
.٥٦	٥٧	يراعي تقويم الأنشطة التعليمية والتعلمية التي اشتملت عليها كل خطوة من خطوات الدرس.	٣,١٨	١,٢٥
.٥٧	٥٤	يستخدم التقويم المستمر الذي يحدث بعد كل خطوة.	٣,١٦	١,٠٤
.٥٨	٥٠	يملك القدرة على إعداد الأسئلة بأنواعها.	٣,١٣	١,٠١
.٥٩	١١	يشاهد دروس صفية لغرض تقويمها.	٣,١١	١,٢٨
.٦٠	٦٢	يستخدم الحاسوب في تدريس المفاهيم المجردة.	٣,١١	١,٣٧
.٦١	١٢	يشارك في الدروس الصفية مع المعلم المتعاون.	٣,٠٩	١,١٢
.٦٢	٦١	يستخدم الحاسوب في مجال التعليم.	٣,٠٧	١,٢٧
.٦٣	٦٣	يركب أقراص البرامج في الحاسوب.	٣,٠٧	١,٦٠
.٦٤	٦٧	يستطيع الطالب المعلم إيصال الجهاز بأداة من أدوات العرض الجماعي (الفيديو).	٣,٠٢	١,٤٢
.٦٥	٣	يعد خطة سنوية لتنظيم تعلم محتوى المادة الدراسية وتعليمها.	٣	١,١٥
.٦٦	١٣	يمارس تنفيذ الدروس الصفية ضمن برنامج معد لهذا الغرض.	٣	٠,٩٨
.٦٧	٦٨	يستخدم الحاسوب في مجال التوثيق والرجوع إلى المواد المحفوظة.	٣	١,٥٤
.٦٨	٦٦	يعرض الطالب المعلم المادة العلمية بأسلوب مختلف عن أسلوب الكتاب المدرسي.	٢,٩١	١,٣١
.٦٩	٤٩	يستخدم نتائج الاختبارات لأغراض تشخيصية.	٢,٨٩	١,١٥
.٧٠	٧١	يبرمج الحاسوب بشكل جيد.	٢,٨٤	١,٤٨
.٧١	٦٥	يستطيع الطالب المعلم تغيير أو تعديل محتوى البرنامج ليزيد من طواعيته لمستويات الطلبة.	٢,٨٠	١,٣١

يلاحظ من الجدول رقم (٦) أن الكفاية رقم (٣٢) المتعلقة باحترام مشاعر الطلبة وآراءهم حصلت على أعلى متوسط حسابي (٣,٩٦) وبالتالي فهي معروفة لدى طلبة التربية العملية بدرجة كبيرة.

وحصلت الكفاية رقم (٤٢) المتعلقة باستخدام الكتاب المدرسي في التعلم الصفي على متوسط حسابي مقداره (٢,٨٩) وبالتالي فهي معروفة لدى طلبة التربية العملية بدرجة كبيرة.

ويبين الجدول كذلك الكفايات المعروفة لدى طلبة التربية العملية بدرجة متوسطة في جامعة آل البيت والبالغ عددها (٦٢) كفاية وتراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٢,٨٠-٣,٦٧) فحصلت الكفاية رقم (٩) المتعلقة باستخدام نتائج الاختبارات لأغراض تشخيصية على متوسط حسابي مقداره (٢,٨٩) وبالتالي فهي معروفة لدى طلبة التربية العملية بدرجة متوسطة.

وحصلت الكفاية رقم (٧١) المتعلقة ببرمجة الحاسوب بشكل جيد على متوسط حسابي مقداره (٢,٨٤) وبالتالي فهي معروفة لدى طلبة التربية العملية بدرجة متوسطة.

نتائج السؤال الثاني الذي ينص على: **ما مدى حاجة طلبة التربية العملية في جامعتي اليرموك وآل البيت للكفايات الضرورية لهم من وجهة نظرهم؟**

للإجابة عن السؤال قامت الباحثة بإيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الأداة مرتبة تنازليا كما هو في الجدول رقم (٧) بناء على تقدير طلبة التربية العملية في درجة الحاجة للتدرب على هذه الكفايات، واعتمدت الباحثة المحك التالي كمقياس للحكم على فقرات الأداة، فالكفاية التي حصلت على متوسط حسابي بين (١-٢,٣٣) اعتبرت الحاجة للتدرب عليها بدرجة قليلة، والكفاية التي حصلت على متوسط حسابي بين (٢,٣٤- ٣,٦٧) فإن الحاجة للتدرب عليها اعتبرت بدرجة متوسطة، والكفاية التي حصلت على متوسط حسابي بين (٣,٦٨-٥) فإن الحاجة للتدرب عليها اعتبرت بدرجة كبيرة.

جدول رقم (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات درجة الحاجة للتدرب على الكفايات

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١.	٦٨	يستخدم الحاسوب في مجال التوثيق والرجوع إلى المواد المحفوظة.	٣,٨٠	١,٣١
٢.	٦٧	يستطيع الطالب المعلم إيصال الجهاز بأداة من أدوات العرض الجماعي (الفيديو).	٣,٦٠	١,٢٦
٣.	٦١	يستخدم الحاسوب في مجال التعليم.	٣,٥٧	١,٢٦
٤.	٧١	يبرمج الحاسوب بشكل جيد.	٣,٥٧	١.٣٥
٥.	٤٩	يستخدم نتائج الاختبارات لأغراض تشخيصية.	٣,٥٦	١,١١

الرتبة	رقم الفقرة	الفقـــــــــــــــــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٦.	٦٥	يستطيع الطالب المعلم تغيير او تعديل محتوى البرنامج ليزيد من طواعيته لمستويات الطلبة.	٣,٥٦	١,١٨
٧.	٦٢	يستخدم الحاسوب في تدريس المفاهيم المجردة.	٣,٥٥	١,٢٤
٨.	١٨	يستفيد مما يستجد من أحداث جارية ذات علاقة بالمادة التعليمية لتحسين تعلم التلاميذ الصفي.	٣,٥٣	١,١٩
٩.	٢٧	يساعد التلاميذ على فهم مشكلات المجتمع ومشروعات تنميته والتغيرات الثقافية فيه.	٣,٥٠	١,٠٩
١٠.	٦٦	يعرض الطالب المعلم المادة العلمية بأسلوب مختلف عن أسلوب الكتاب المدرسي.	٣,٥٠	١,٢٤
١١.	٤٣	يستخدم المكتبة المدرسية كمصدر لتعلم التلاميذ.	٣,٤٨	١,١٩
١٢.	٧	يربط الأهداف التعليمية السلوكية بحاجات التلاميذ التعليمية والتربوية.	٣,٤٦	١,٠٨
١٣.	١١	يشاهد دروس صفية لغرض تقويمها.	٣,٤٦	١,٢٦
١٤.	١٢	يشارك في الدروس الصفية مع المعلم المتعاون.	٣,٤٦	١,١٩
١٥.	٢	يستثمر كل ما في البيئة من إمكانات مادية وبشرية.	٣,٤٥	١,١١
١٦.	٤٨	يعد اختبارات موضوعية متنوعة تتوافر فيها شروط الاختبارات الموضوعية.	٣,٤٥	١,١٧
١٧.	٦٤	يستفيد الطالب المعلم من إمكانات الحاسوب في عرض المادة التعليمية.	٣,٤٥	١,٢٣
١٨.	٢٣	يعالج المشكلات الصفية الطارئة.	٣,٤٤	١,١٣
١٩.	١	يعد خطة دراسية تشتمل على الأهداف وخطوات تنظيم التعلم.	٣,٤٣	١,١٨
٢٠.	١٣	يمارس تنفيذ الدروس الصفية ضمن برنامج معد لهذا الغرض.	٣,٤٣	١,٢٨
٢١.	٣	يعد خطة سنوية لتنظيم تعلم محتوى المادة الدراسية وتعليمها.	٣,٤٢	١,٢٨
٢٢.	٥٠	يملك القدرة على إعداد تقويم تشخيصي وبنائي وختامي.	٣,٤٢	١,١٤
٢٣.	٢١	يلاحظ التفاعلات الصفية المختلفة.	٣,٤٠	١,٢٦
٢٤.	٥٣	يستخدم أساليب تقويم متنوعة في الموقف التعليمي الواحد.	٣,٤٠	١,١٢
٢٥.	٣٨	يعد الوسائل التعليمية التعلمية اللازمة لتعلم الدرس الجديد.	٣,٣٧	١,٢٧
٢٦.	٢٨	يخطط لعقد لقاءات التلاميذ والمعلمين وأولياء الأمور.	٣,٣٦	١,١٩

الرتبة	رقم الفقرة	الفقـــــــــــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
.٢٧	١٦	ينظم المادة تنظيما متسلسلا منطقيا وسيكولوجيا.	٣,٣٥	١,٢٠
.٢٨	٤٤	يسهم في الأنشطة الجماعية في المدرسة وفي الإدارة التعليمية.	٣,٣٥	١,١٤
.٢٩	٦٣	يركب أقراص البرامج في الحاسوب.	٣,٣٤	١,٣٣
.٣٠	١٩	يساعد التلاميذ على ممارسة مهارات التفكير المختلفة.	٣,٣٣	١,٢٣
.٣١	٣٧	يمتلك القدرة على صياغة وجهات نظر الطلبة وأرائهم ولكـــن دون تلوينها بوجهة نظره الشخصية.	٣,٣٢	١.٣٢
.٣٢	٢٦	يكون المعلم لنفسه سياسة إدارية يعالج بها قضايا التلاميذ بعيدا عـــن الأنظمة المدرسية.	٣,٣٠	١,١٨
.٣٣	٦٩	يستخدم الحاسوب في مجال البحث عن المعلومات.	٣,٣٠	١,٣٦
.٣٤	٤	يضمن الخطة الدراسية الأهـــداف التعليميـــة الســلوكية المتوخـــاة والأنشطة التي تساعد على تحقيق الأهداف التعليمية.	٣,٢٩	١,١٩
.٣٥	٢٤	يطور أنظمة غرفة الصف وإجراءاتها بحيث تيسر التعلم.	٣,٢٩	١,٠٩
.٣٦	٣٩	يستخدم الخرائط والصور والجداول كمصادر للتعلم.	٣,٢٩	١,٣٥
.٣٧	٥	يحدد السلوك القبلي اللازم لتعلم موضوع أو مفهوم جديد.	٣,٢٨	١,١٣
.٣٨	٨	يربط الأهداف التعليمية السلوكية بعناصر الموقف التعليمي الصفـــي (محتوى المادة، الأنشطة، التقويم).	٣,٢٧	١,٢٩
.٣٩	٥٦	يشخص حاجات التلاميذ التعليمية والتربوية.	٣,٢٧	١,٢٢
.٤٠	٥٧	يراعي تقويم الأنشطة التعليمية والتعلمية التي اشتملت عليـــها كـــل خطوة من خطوات الدرس.	٣,٢٧	١,١٩
.٤١	٣١	يلاحظ سلوكات العلاقات الإنسانية الصفية من قبل الطلبة.	٣,٢٦	١,٣٥
.٤٢	٥٨	يتعرف على نقاط القوة والضعف لدى الطلبة.	٣,٢٦	١,٢٥
.٤٣	١٠	يصوغ الأهداف التعليمية والسلوكية بحيث تشمل مجـــالات التعلـــم الثلاث (المعرفي، الانفعالي، الأدائي).	٣,٢٣	١,٠٨
.٤٤	٦٠	يمتلك القدرة على تشغيل الحاسوب.	٣,٢٢	١,٤٣
.٤٥	٣٥	يتيح الفرصة للطلبة للتعبير عن ذواتهم والتشـــاور واحـــترام اراء الغير.	٣,٢١	١,٢٠
.٤٦	٩	يحدد الوقت اللازم لإنجاز كل هدف من الأهداف التعليمية.	٣,٢٠	١,٢٤

الرتبة	رقم الفقرة	الفقـــــــــــــــــــرة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
٤٧.	٤٧	ينوع الأنشطة التعليمية التي يقوم بها الطلبة.	٣,٢٠	١,١٥
٤٨.	١٥	يفهم المادة التي يعلمها فهما ذا معنى.	٣,١٩	١,١٩
٤٩.	٤٥	يمتلك القدرة على تنفيذ الأنشطة بصورة سليمة.	٣,١٩	١,٠٨
٥٠.	٥٩	يطرح أسئلة صفية متنوعة تثير تفكير الطلبة.	٣,١٨	١,١٥
٥١.	١٤	يعد الأسئلة المناسبة ويطرحها في الوقت المناسب.	٣,١٧	١,١٤
٥٢.	٢٠	يحث الطلبة على تطبيق ما يتعلموه.	٣,١٧	١,٣٠
٥٣.	٤١	ينظم أعمال كتابية من النوع الذي يتطلب التفكير.	٣,١٦	١,٠٩
٥٤.	١٧	يثري المادة العلمية الواردة في الكتاب من خلال التدريبات والأنشطة.	٣,١٤	١,١٦
٥٥.	٣٣	يراعي ظروف الطلبة المختلفة.	٣,١٤	١,١٨
٥٦.	٥٤	يستخدم التقويم المستمر الذي يحدث بعد كل خطوة.	٣,١٤	١,١١
٥٧.	٦	يصوغ الأهداف التعليمية المتوخاة بحيث تشمل الأداه والشروط.	٣,١٣	١,٠٨
٥٨.	٢٢	يلاحظ سلوكات الطلبة السوية وغير السوية.	٣,١٣	٠,٩٦
٥٩.	٤٠	ينظم النشاطات الصفية ويتابعها مع طلابه.	٣,١١	١,١٥
٦٠.	٥٥	يجري الاختبارات ويصحح أعمال الطلبة الصفية وغير الصفية.	٣,١٠	١,١١
٦١.	٢٥	يوفر فرص الاختيار الحر من قبل التلاميذ وإمكانية القيام بالنشاط.	٣,٠٩	٠,٩٩
٦٢.	٥١	يمتلك القدرة على إعداد الأسئلة بأنواعها.	٣,٠٩	١,٠٤
٦٣.	٢٩	يسهم في الأنشطة الجماعية في المدرسة وفي الإدارة التعليمية.	٣,٠٧	١,٠٥
٦٤.	٥٢	يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ.	٣,٠٧	١,٣٠
٦٥.	٣٠	يراعي الجو المادي داخل غرفة الصف من حيث التهوية والإضاءة وترتيب المقاعد.	٣,٠٦	١,٣٤
٦٦.	٣٦	يعالج مشكلات الطلبة الشخصية بتفهم وتعاطف وتقدير.	٣,٠٥	١,١٨
٦٧.	٤٢	يستخدم الكتاب المدرسي في التعلم الصفي.	٣,٠٣	١,٢٩
٦٨.	٧٠	يبرمج الحاسوب بشكل جيد.	٣,٠٣	١,٣٨
٦٩.	٣٢	يحترم مشاعر الطلبة وأراءهم.	٣	١,١٥
٧٠.	٤٦	يختار الواجبات البيتية المتنوعة.	٢,٨٧	١,٠٥
٧١.	٣٤	يوفر جوا نفسيا مريحا من خلال تشجيع الطلبة على المبادأة وطرح الأسئلة.	٢,٨٥	١,٠٥

يلاحظ من الجدول رقم (٧) أن هناك كفاية واحدة المتعلقة باستخدام الحاسوب في مجال التوثيق والرجوع إلى المواد المحفوظة وزاد متوسط تقدير الطلبة لحاجتهم للتدرب عليها عن (٣,٦٨) أي بدرجة كبيرة.

ويبين الجدول كذلك الكفايات التي يحتاج طلبة التربية العملية للتدرب عليها درجة متوسطة والبالغ عددها (٧٠) كفاية وتراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٢,٨٥- ٣,٦٠) فحصلت الكفاية رقم (٦١)المتعلقة باستخدام الحاسوب في مجال التعليم على متوسط حسابي مقداره (٣,٦٠) وبالتالي فإن حاجة طلبة التربية العملية للتدرب عليها اعتبرت بدرجة متوسطة,

وحصلت الكفاية رقم (٧١) المتعلقة ببرمجة الحاسوب بشكل جيد على متوسط حسابي مقداره (٣,٥٧) وبالتالي فإن حاجة طلبة التربية العملية للتدرب عليها اعتبرت بدرجة متوسطة.

وحصلت الكفاية رقم (٤٦) المتعلقة باختيار الواجبات البيتية المتنوعة على متوسط حسابي مقداره (٢,٨٧) وبالتالي فإن حاجة طلبة التربية العملية للتدرب عليها اعتبرت بدرجة متوسطة.

جدول رقم (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات طلبة جامعة اليرموك لحاجتهم لكفايات التربية العملية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١.	٦٨	يستخدم الحاسوب في مجال التوثيق والرجوع إلى المواد المحفوظة.	٤,٠٦	١,١٩
٢.	٦١	يستخدم الحاسوب في مجال التعليم.	٣,٨١	١,٢٠
٣.	٦٧	يستطيع الطالب المعلم إيصال الجهاز بأداة من أدوات العرض الجماعي (فيديو).	٣,٧٨	١,٢٤
٤.	٦٢	يستخدم الحاسوب في تدريس المفاهيم المجردة.	٣,٧٦	١,١٦
٥.	٦٥	يستطيع الطالب المعلم تغيير أو تعديل محتوى البرنامج ليزيد من طواعيته لمستويات الطلبة.	٣,٧٣	١,١٥
٦.	٤٨	يعد اختبارات موضوعية متنوعة تتوافر فيها شروط الاختبارات الموضوعية.	٣,٧٢	١,٠٤
٧.	٧١	يبرمج الحاسوب بشكل جيد.	٣,٧٢	١,٢٦
٨.	٦٦	يعرض الطالب المعلم المادة التعليمية بأسلوب مختلف عن أسلوب الكتاب المدرسي.	٣,٦٧	١,٢٢
٩.	٣٤	يوفر جوا نفسيا مريحا من خلال تشجيع الطلبة على المبادأة وطوح الأسئلة.	٣,٦٦	١,١٥

الرتبة	رقم الفقرة	الفقـــــــــــــــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
.١٠	٤٩	يستخدم نتائج الاختبارات لأغراض تشخيصية.	٣,٦٦	١,٠٨
.١١	١٨	يستفيد مما يستجد من أحداث جارية ذات علاقة بالمـــادة التعليميـــة لتحسين تعلم التلاميذ الصفي.	٣,٦١	١,٢٢
.١٢	٢٧	يساعد التلاميذ على فهم مشكلات المجتمــــع ومشـــروعات تنميتـــه والتغيرات الثقافية فيه.	٣,٦١	١,٠٧
.١٣	٢١	يلاحظ التفاعلات الصفية المختلفة.	٣,٥٨	١,٢٧
.١٤	٨	يربط الأهداف التعليمية السلوكية بعناصر الموقف التعليمي الصفـــي (محتوى المادة، الأنشطة، التقويم).	٣,٥٧	١,٢٥
.١٥	٢	يستثمر كل ما في البيئة من إمكانات مادية وبشرية.	٣,٥٥	١,١٠
.١٦	١٦	ينظم المادة تنظيما متسلسلا منطقيا وسيكولوجيا.	٣,٥٤	١,٢٧
.١٧	٢٣	يعالج المشكلات الصفية الطارئة.	٣,٥٤	١,١٧
.١٨	٣٨	يعد الوسائل التعليمية اللازمة لتعلم الدرس الجديد.	٣,٥٤	١,٣٤
.١٩	٤٤	يسهم في الأنشطة الجماعية في المدرسة وفي الإدارة التعليمية.	٣,٥٤	١,١٢
.٢٠	٦٣	يركب أقراص البرامج في الحاسوب.	٣,٥٤	١,٢٧
.٢١	٦٤	يستفيد الطالب المعلم من إمكانات الحاسوب فـــي عـــرض المـــادة التعليمية.	٣.٥٤	١,١٨
.٢٢	٢٨	يخطط لعقد لقاءات التلاميذ والمعلمين وأولياء الأمور.	٣,٥٢	١,١٢
.٢٣	٥٣	يستخدم أساليب تقويم متنوعة في الموقف التعليمي الواحد.	٣,٥٢	١,٢٤
.٢٤	٢٦	يكون المعلم لنفسه سياسة إدارية يعالج بها قضايا التلاميذ بعيدا عـــن الأنظمة المدرسية.	٣,٤٩	١,١٣
.٢٥	١	يعد خطة دراسية تشتمل على الأهداف وخطوات تنظيم التعلم.	٣,٤٦	١,١٨
.٢٦	٣	يعد خطة سنوية لتنظيم تعلم محتوى المادة الدراسية وتعليمها.	٣,٤٦	١,٢٩
.٢٧	٣٩	يستخدم الخرائط والصور والجداول كمصادر للتعلم.	٣,٤٦	١,٣٦
.٢٨	٧	يربط الأهداف التعليمية السلوكية المتوخاة بحاجاة التلاميذ التعليميـــة والتربوية.	٣,٤٥	١,٠٨
.٢٩	٣١	يلاحظ سلوكات العلاقات الإنسانية الصفية من قبل الطلبة.	٣,٤٥	١,٢٩
.٣٠	٦٩	يستخدم الحاسوب في مجال البحث عن المعلومات.	٣,٤٢	١,٣٢
.٣١	٥٩	يطرح أسئلة صفية متنوعة تثير تفكير الطلبة.	٣,٣٩	١,١٥

الرتبة	رقم الفقرة	الفقـــــــــــــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٣٢.	١٠	يصوغ الأهداف التعليمية السلوكية بحيث تشـــمل مجـــالات التعلـــم الثلاث (المعرفي، الانفعالي، الأدائي).	٣,٣٧	١,٠٤
٣٣.	١١	يشاهد دروس صفية لغرض تقويمها.	٣,٣٧	١,٢٣
٣٤.	٣٥	يتيح الفرص للطلبة للتعبير عن ذواتهم والتشـــاور واحـــتراك آراء الغير.	٣.٣٧	١,١٩
٣٥.	٢٠	يحث الطلبة على تطبيق ما يتعلموه.	٣,٣٦	١,٢٨
٣٦.	٣٣	يراعي ظروف الطلبة المختلفة.	٣,٣٦	١,٢٣
٣٧.	٣٧	يمتلك القدرة على صياغة وجهات نظر الطلبة وآرائهم ولكـــن دون تلوينها بوجهة نظره الشخصية.	٣,٣٦	١,٣٧
٣٨.	٥٠	يملك القدرة على إعداد تقويم تشخيصي وبنائي وختامي.	٣.٣٦	١,١٨
٣٩.	٥٨	يتعرف على نقاط القوة والضعف لدى الطلبة.	٣,٣٦	١,٢٩
٤٠.	٩	يحدد الوقت اللازم لإنجاز كل هدف من الأهداف التعليمية.	٣,٣٤	١,٠٩
٤١.	١٢	يشارك في الدروس الصفية مع المعلم المتعاون.	٣,٣٤	١,٢٦
٤٢.	١٥	يفهم المادة التي يتعلمها فهما ذا معنى.	٣,٣٤	١,١٦
٤٣.	٥٧	يراعي تقويم الأنشطة التعليمية والتعلمية التي اشتملت عليـــها كـــل خطوة من خطوات الدرس.	٣,٣٣	١,٢٧
٤٤.	٥	يحدد السلوك القبلي اللازم لتعلم موضوع أو مفهوم جديد.	٣,٣١	١,١٠
٤٥.	٤	يضمن الخطة الدراسية الأهـــداف التعليميـــة الســـلوكية المتوخـــاة والأنشطة التي تساعد على تحقيق الأهداف التعليمية.	٣,٣٠	١,٢٢
٤٦.	١٣	يمارس تنفيذ الدروس الصفية ضمن برنامج معد لهذا الغرض.	٣,٣٠	١,٣٨
٤٧.	١٩	يساعد التلاميذ على ممارسة مهارات التفكير المختلفة.	٣,٣٠	١,٢٨
٤٨.	٣٦	يعالج مشكلات الطلبة الشخصية بتفهم وتعاطف وتقدير.	٣,٣٠	١,٢٣
٤٩.	٤١	ينظم أعمال كتابية من النوع الذي يتطلب التفكير.	٣,٣٠	١,٠٧
٥٠.	٥٦	يشخص حاجات التلاميذ التعليمية والتربوية.	٣,٣٠	١,٢٩
٥١.	٤٢	يستخدم الكتاب المدرسي في التعلم الصفي.	٣,٢٧	١,٣٨
٥٢.	٦٠	يمتلك القدرة على تشغيل الحاسوب.	٣,٢٧	١,٣٨
٥٣.	١٧	يثري المادة العلمية الواردة فـــي الكتـــاب مـــن خـــلال التدريبـــات والأنشطة.	٣,٢٥	١.١٣

الرتبة	رقم الفقرة	الفقـــــــــــــــــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٥٤.	٣٠	يراعي الجو المادي داخل غرفة الصف من حيث الهوية والإضـــاءة وترتيب المقاعد.	٣,٢٥	١,٣٩
٥٥.	٤٥	يمتلك القدرة على تنفيذ الأنشطة بصورة سليمة.	٣,٢٤	١,١٨
٥٦.	٢٢	يلاحظ سلوكات الطلبة السوية وغير السوية.	٣,٢٢	٠,٩٨
٥٧.	٢٩	يسهم في الأنشطة الجماعية في المدرسة وفي الإدارة التعليمية.	٣,٢١	٠,٩٩
٥٨.	٤٠	ينظم النشاطات الصفية ويتابعها مع طلابه.	٣,٢١	١,١٩
٥٩.	٧٠	يستخدم لوحة المفاتيح بشكل جيد.	٣,١٩	١,٤٠
٦٠.	٢٤	يطور أنظمة غرفة الصف وإجراءاتها بحيث تيسر التعلم.	٣,١٨	١,٠٧
٦١.	١٤	يعد الأسئلة المناسبة ويطرحها في الوقت المناسب.	٣,١٦	١,١٠
٦٢.	٣٢	يحترم مشاعر الطلبة وآراءهم.	٣,١٦	١,١٢
٦٣.	٤٧	ينوع الأنشطة التعليمية التي يقوم بها الطلبة.	٣,١٣	١,٢٧
٦٤.	٥٤	يستخدم التقويم المستمر الذي يحدث بعد كل خطوة.	٣,١٣	١,١٠
٦٥.	٥١	يمتلك القدرة على إعداد الأسئلة بأنواعها.	٣,١٠	١,٠٣
٦٦.	٥٥	يجري الاختبارات ويصحح أعمال الطلبة الصفية وغير الصفية.	٣,٠٧	١,٠٦
٦٧.	٦	يصوغ الأهداف التعليمية المتوخاة بحيث تشمل الأداء والشروط.	٣,٠٦	١,٠٩
٦٨.	٢٥	يوفر فرص الاختيار الحر من قبل التلاميذ وإمكانية القيام بالنشاط.	٣,٠٦	٠,٩٨
٦٩.	٥٢	يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ.	٣,٠٦	١,٣٦
٧٠.	٣٤	يوفر جوا نفسيا مريحا من خلال تشجيع الطلبة على المبادأة وطـرح الأسئلة.	٢,٩٦	١,١٢
٧١.	٤٦	يختار الواجبات البيتية المتنوعة.	٢,٨٥	١,٠٣

يبين الجدول رقم (٨) الكفايات التي يحتاج طلبة التربية العملية للتدرب عليها بدرجـة كبيرة في جامعة اليرموك والبالغ عددها (٧) كفاية، وتراوحت متوسـطاتها الحسـابية بيـن (٣,٧٢- ٤,٠٦).

حصلت الكفاية رقم (٦٨) المتعلقة باستخدام الحاسوب في مجال التوثيق والرجوع إلى المواد المحفوظة على متوسط حسابي مقداره (٤,٠٦) وبالتالي فإن حاجة طلبة التربية العمليـة للتدرب عليها اعتبرت بدرجة كبيرة.

وحصلت الكفاية رقم (٦١) المتعلقة باستخدام الحاسوب في مجال التعليم على متوسط حسابي مقداره (٣,٨١) وبالتالي فإن حاجة طلبة التربية العملية للتدرب علها اعتبرت بدرجة كبيرة.

ويبين الجدول كذلك الكفايات التي يحتاج طلبة التربية العملية للتدرب عليها في جامعة اليرموك بدرجة متوسطة والبالغ عددها (٦٤) كفاية وتراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٣,٦٧-٢,٨٥).

حصلت الكفاية رقم (٥٢) المتعلقة بمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ على متوسط حسابي مقداره (٣,٠٦) وبالتالي فإن حاجة طلبة التربية العملية للتدرب عليها اعتبرت بدرجة متوسطة.

حصلت الكفاية رقم (٤٦) المتعلقة باختيار الواجبات البيتية المتنوعة على متوسط حسابي مقداره (٢,٨٥) وبالتالي فإن حاجة طلبة التربية العملية للتدرب عليها اعتبرت بدرجة متوسطة.

جدول رقم (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات طلبة جامعة آل البيت لحاجتهم لكفايات التربية العملية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١.	١٢	يشارك في الدروس الصفية مع المعلم المتعاون.	٣,٦٤	١,٠٧
٢.	١٣	يمارس تنفيذ الدروس الصفية ضمن برنامج معد لهذا الغرض.	٣,٦٢	١,٠٩
٣.	١١	يشاهد دروس صفية لغرض تقويمها.	٣,٥٨	١,٣١
٤.	٥٠	يملك القدرة على إعداد تقويم تشخيصي وبنائي وختامي.	٣,٥١	١,٠٨
٥.	٧	يربط الأهداف التعليمية السلوكية المتوخاة بحاجات التلاميذ التعليمية والتربوية.	٣,٤٩	١,١٠
٦.	٢٤	يطور أنظمة غرفة الصف وإجراءاتها بحيث تيسر التعلم.	٣,٤٤	١,١٢
٧.	٤٩	يستخدم نتائج الاختبارات لأغراض تشخيصية.	٣,٤٢	١,١٦
٨.	٦٨	يستخدم الحاسوب في مجال التوثيق والرجوع إلى المواد المحفوظة.	٣,٤٢	١,٣٩
٩.	١٨	يستفيد مما يستجد من أحداث جارية ذات علاقة بالمادة التعليمية لتحسين تعلم التلاميذ الصفي.	٣,٤٠	١,١٤
١٠.	١	يعد خطة دراسية تشتمل على الأهداف وخطوات تنظيم التعلم.	٣,٣٨	١,١٧
١١.	١٩	يساعد التلاميذ على ممارسة مهارات التفكير المختلفة.	٣,٣٨	١,١٥
١٢.	٣	يعد خطة سنوية لتنظيم تعلم محتوى المادة الدراسية وتعليمها.	٣,٣٦	١,٢٦
١٣.	٧١	يبرمج الحاسوب بشكل جيد.	٣,٣٦	١,٤٥
١٤.	٢٧	يساعد التلاميذ على فهم مشكلات المجتمع ومشروعات تنميته والتغيرات الثقافية فيه.	٣,٣٣	١,١١

الرتبة	رقم الفقرة	الفقـــــــــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١٥.	٦٧	يستطيع الطالب المعلم إيصال الجهاز بأداة من أدوات العرض الجماعي (فيديو).	٣,٣٣	١,٢٦
١٦.	٦٤	يستفيد الطالب المعلم من إمكانات الحاسوب في عرض المادة التعليمية.	٣,٣١	١,٢٩
١٧.	٦٥	يستطيع الطالب المعلم تغيير أو تعديل محتوى البرنامج ليزيد من طواعيته لمستويات الطلبة.	٣,٣١	١,٢٠
١٨.	٢	يستثمر كل ما في البيئة من إمكانات مادية وبشرية.	٣,٢٩	١,١٢
١٩.	٢٣	يعالج المشكلات الصفية الطارئة.	٣,٢٩	١,٠٦
٢٠.	٤٧	ينوع الأنشطة التعليمية التي يقوم بها الطلبة.	٣,٢٩	٠,٩٧
٢١.	٤	يضمن الخطة الدراسية الأهداف التعليمية السلوكية المتوخاة من الأنشطة التي تساعد على تحقيق الأهداف التعليمية.	٣,٢٧	١,١٦
٢٢.	٣٧	يمتلك القدرة على صياغة وجهات نظر الطلبة وآرائهم ولكن دون تلوينها بوجهة نظره الشخصية.	٣,٢٧	١,٢٥
٢٣.	٦٢	يستخدم الحاسوب في تدريس المفاهيم المجردة.	٣,٢٤	١,٣٢
٢٤.	٦٦	يعرض الطالب المعلم المادة العلمية بأسلوب مختلف عن أسلوب الكتاب المدرسي.	٣,٢٤	١,٢٣
٢٥.	٥	يحدد السلوك القبلي اللازم لتعلم موضوع أو مفهوم جديد.	٣,٢٢	١,١٨
٢٦.	٦	يصوغ الأهداف التعليمية المتوخاة بحيث تشمل الأداء والشروط.	٣,٢٢	١,٠٨
٢٧.	٤٣	يستخدم المكتبة المدرسية كمصدر لتعلم التلاميذ.	٣,٢٢	١,٢٢
٢٨.	٥٣	يستخدم أساليب تقويم متنوعة في الموقف التعليمي الواحد.	٣,٢٢	٠,٩٠
٢٩.	٥٦	يشخص حاجات التلاميذ التعليمية والتربوية.	٣,٢٢	١,١١
٣٠.	٦١	يستخدم الحاسوب في مجال التعليم.	٣,٢٢	١,٢٨
٣١.	١٤	يعد الأسئلة المناسبة ويطرحها في الوقت المناسب.	٣,١٨	١,٢١
٣٢.	٥٧	يراعي تقويم الأنشطة التعليمية والتعلمية التي اشتملت عليها كل خطوة من خطوات الدرس.	٣,١٨	١,٠٥
٣٣.	٥٤	يستخدم التقويم المستمر الذي يحدث بعد كل خطوة.	٣,١٦	١,١٣
٣٤.	٦٠	يمتلك القدرة على تشغيل الحاسوب.	٣,١٦	١,٥٢
٣٥.	٢١	يلاحظ التفاعلات الصفية المختلفة.	٣,١٣	١,٢٠
٣٦.	٢٥	يوفر فرص الاختيار الحر من قبل التلاميذ وإمكانية القيام بالنشاط.	٣,١٣	١,٠١
٣٧.	٥٥	يجري الاختبارات ويصحح أعمال الطلبة الصفية وغير الصفية.	٣,١٣	١,١٨
٣٨.	٦٩	يستخدم الحاسوب في مجال البحث عن المعلومات.	٣,١٣	١,٤٢
٣٩.	٢٨	يخطط لعقد لقاءات التلاميذ والمعلمين وأولياء الأمور.	٣,١١	١,٢٧

الرتبة	رقم الفقرة	الفقـــــــــــــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
.٤٠	٣٨	يعد الوسائل التعليمية التعلمية اللازمة لتعلم الدرس الجديد.	٣,١١	١,١٣
.٤١	٤٥	يمتلك القدرة على تنفيذ الأنشطة بصورة سليمة.	٣,١١	٥٧
.٤٢	٥٨	يتعرف على نقاط القوة والضعف لدى الطلبة.	٣,١١	١,١٩
.٤٣	٥٢	يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ.	٣,٠٩	١,٢٢
.٤٤	١٦	ينظم المادة تنظيما متسلسلا منطقيا وسيكولوجيا.	٣,٠٧	١,٠٣
.٤٥	٤٤	يسهم في الأنشطة الجماعية في المدرسة وفي الإدارة التعليمية.	٣,٠٧	١,١٤
.٤٦	٥١	يمتلك القدرة على إعداد الأسئلة بأنواعها.	٣,٠٧	١,٠٥
.٤٧	٣٩	يستخدم الخرائط والصور والجداول كمصادر للتعلم.	٣,٠٤	١,٣١
.٤٨	٤٨	يستخدم الحاسوب في مجال التوثيق والرجوع إلى المواد المحفوظة.	٣,٠٤	١,٢٤
.٤٩	٦٣	يركب أقراص البرامج في الحاسوب.	٣,٠٤	١,٣٦
.٥٠	١٠	يصوغ الأهداف التعليمية السلوكية بحيث تشمل مجالات التعلم الثلاث (المعرفي، الانفعالي، الأدائي).	٣,٠٢	١,١٢
.٥١	٢٦	يكون المعلم لنفسه سياسة إدارية يعالج بها قضايا التلاميذ بعيدا عن الأنظمة المدرسية.	٣,٠٢	١,٢٢
.٥٢	٩	يحدد الوقت اللازم لإنجاز كل هدف من الأهداف التعليمية.	٢,٩٨	١,٤٢
.٥٣	١٧	يثري المادة العلمية الواردة في الكتاب من خلال التدريبات والأنشطة.	٢,٩٨	١,٢٠
.٥٤	٢٢	يعالج سلوكات الطلبة السوية وغير السوية.	٢,٩٨	٠,٩٢
.٥٥	٣١	يلاحظ سلوكات العلاقات الإنسانية الصفية من قبل الطلبة.	٢,٩٨	١,٤١
.٥٦	١٥	يفهم المادة الذي يعلمها فهما ذا معنى.	٢,٩٦	١,٢١
.٥٧	٣٥	يتيح الفرص للطلبة للتعبير ذواتهم والتشاور واحترام آراء الغير.	٢,٩٦	١,١٩
.٥٨	٤٠	ينظم النشاطات الصفية ويتابعها مع طلابه.	٢,٩٦	١,٠٩
.٥٩	٤١	ينظم أعمال كتابية من النوع الذي يتطلب التفكير.	٢,٩٦	١,٠٩
.٦٠	٢٠	يحث الطلبة على تطبيق ما يتعلموه.	٢,٨٩	١,٣٠
.٦١	٤٦	يختار الواجبات البيتية المتنوعة.	٢,٨٩	١,٠٩
.٦٢	٢٩	يسهم في الأنشطة الجماعية في المدرسة وفي الإدارة التعليمية.	٢,٨٧	١,١٢
.٦٣	٥٩	يطرح أسئلة صفية متنوعة تثير تفكير الطلبة.	٢,٨٧	١,٠٨
.٦٤	٨	يربط الأهداف التعليمية السلوكية بعناصر الموقف التعليمي الصفي (محتوى المادة، الأنشطة، التقويم).	٢,٨٢	١,٢٥
.٦٥	٣٣	يراعي ظروف الطلبة المختلفة.	٢,٨٢	١,٠٣

الرتبة	رقم الفقرة	الفقـــــــــــــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٦٦.	٣٠	يرعي الجو المادي داخل غرفة الصف من حيث التهوية والإضـــاءة وترتيب المقاعد.	٢,٧٨	١,٢٤
٦٧.	٧٠	يستخدم لوحة المفاتيح بشكل جيد.	٢,٧٨	١,٣٣
٦٨.	٣٢	يحرتم مشاعر الطلبة وأراءهم.	٢,٧٦	١,١٥
٦٩.	٣٤	يوفر جوا نفسيا مريحا من خلال تشجيع الطلبة على المبادأة وطـرح الأسئلة.	٢,٦٩	٠,٩٢
٧٠.	٣٦	يعالج مشكلات الطلبة الشخصية بتفهم وتعاطف وتقدير.	٢,٦٩	١,٠٢
٧١.	٤٢	يستخدم الكتاب المدرسي في التعلم الصفي.	٢,٦٧	١,٠٧

يبين الجدول رقم (٩) الكفايات التي يحتاج طلبة التربية العملية للتدرب عليها بدرجـة متوسطة في جامعة آل البيت والبالغ عددها (٧١) كفاية، وتراوحت متوسطاتها الحسابية بيـن (٢,٦٧-٣,٦٤).

حصلت الكفاية رقم (١٢) المتعلقة بالمشاركة في الدروس الصفية مع المعلم المتعـلون على متوسط حسابي مقداره (٣,٦٤) وبالتالي فإن حاجة طلبة التربية العملية للتـدرب عليـها اعتبرت بدرجة متوسطة.

حصلت الكفاية رقم (١٣) المتعلقة بممارسة تنفيذ الدروس الصفية ضمن برنامج معـد لهذا الغرض على متوسط حسابي مقداره (٣,٦٢) وبالتالي فإن حاجة طلبة التربيـة العمليـة للتدرب عليها اعتبرت بدرجة متوسطة.

حصلت الكفاية رقم (٣٦) المتعلقة بمعالجة مشكلات الطلبة الشخصية بتفهم وتعـاطف وتقدير على متوسط حسابي مقداره (٢,٦٩) وبالتالي فإن حاجة طلبة التربية العملية للتـدرب عليها اعتبرت بدرجة متوسطة.

يتضح مما سبق في الجدول رقم (٩) أن جميع الكفايات حصلـت علـى متوسـطات حسابية تراوحت بين (٢,٣٤ -٣,٦٧) والتي اعتبرت الحاجة للتدرب عليها بدرجة متوسطة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث، والذي ينص على:-

"ما أثر متغيري الجنس والجامعة والتفاعل بينهما على معرفة طلبة التربية العملية في جامعتي اليرموك وآل البيت للكفايات الضرورية لهم تعزى إلى الجنس والجامعة"؟

للإجابة عن هذا السؤال: قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين مستويات كل متغير من متغيرات الدراسة (الجنس، الجامعة) ومن ثم تم استخدام تحليل التباين الثنائي من نوع (٢×٢) لمعرفة الفروق المحتملة ذات الدلالة الإحصائية في قائمة الكفايات التي تعزى أيضا لمتغيرات الدراسة.

جدول رقم (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الأداة التي يعرفها طلبة التربية العملية حسب متغير الجنس والجامعة

الجامعة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
آل البيت	ذكور	١٣	٢٩٢,٦٢	٣٣,٤٦
	إناث	٣٢	٢٤٢,٩٧	٣٨,٣٩
	المجموع	٤٥	٢٣٩,١١	٣٧,١٦
اليرموك	ذكور	٢٦	٢٣٧,٥٨	٣٤,٥٨
	إناث	٤١	٢٣٥,١٥	٣٢,٦٣
	المجموع	٦٧	٢٣٦,٠٩	٣٣,١٦

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- كان الوسط الحسابي لطلبة جامعة آل البيت (ذكور) (٢٩٢,٦٢) بينما بلغ (للإناث) (٢٤٢,٩٧).
- كان الوسط الحسابي لطلبة جامعة اليرموك (ذكور) (١٣٧,٥٨) بينما بلغ (للإناث) (٢٣٥,١٥).

جدول رقم (١١)

نتائج تحليل التباين الثنائي لمجالات الأداة التي يعرفها طلبة التربية العملية حسب متغيري الجنس والجامعة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الجنس	٢٨٥,٦٨٧	١	٢٨٥,٦٨٧	٠,٢٣٤	٠,٦٢٦
الجامعة	١٩٢,٣٨٥	١	١٩٢,٣٨٥	٠,١٥٨	٠,٦٩٢
الجنس × الجامعة	١٤٥٦,٧٠٦	١	١٤٥٦,٧٠٦	١,١٩٥	٠,٢٧٧
الخطأ	١٣١٦٠٣,٥١٤	١٠٨	١٢١٨,٥٥١		
المجموع	١٣٣٥٩١,٦٧٩	١١١	١٢٠٣,٥٢٩		

* مستوى الدلالة (α ≥ ٠,٠٥).

يتضح من نتائج تحليل التباين للفروق في معرفة طلبة التربية العملية للكفايات الضرورية لهم ما يلي:

- لم تظهر أية فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α ≥ ٠,٠٥) في معرفة طلبة التربية العملية للكفايات الضرورية لهم تعزى لمتغير الجنس والجامعة.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع:

"ما أثر متغيري الجنس والجامعة والتفاعل بينهما على حاجة طلبة التربية العملية في جامعتي اليرموك وآل البيت للكفايات الضرورية لهم تعزى إلى الجنس والجامعة"؟

للإجابة عن هذا السؤال: قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين مستويات كل متغير من متغيرات الدراسة (الجنس، الجامعة) ومن ثم تم استخدام تحليل التباين الثنائي من نوع (٢×٢) لمعرفة الفروق المحتملة ذات الدلالة الإحصائية في قائمة الكفايات التي تعزى أيضا لمتغيرات الدراسة.

جدول رقم (١٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الأداة التي يحتاجها طلبة التربية العملية حسب متغير الجنس والجامعة

الجامعة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
آل البيت	ذكور	١٣	٢٤٤,٧٧	٤٠,٦٤
	إناث	٣٢	٢١٣,٩٧	٤٢,٨٢
	المجموع	٤٥	٢٢٢,٨٧	٤٤,٠٦
اليرموك	ذكور	٢٦	٢٣٤,٨١	٥٤,٠٦
	إناث	٤١	٢٤٤,٥٤	٣٧,٠٥
	المجموع	٦٧	٢٤٠,٧٦	٤٤,٢٩

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- كان الوسط الحسابي لطلبة جامعة آل البيت (ذكور) (٢٤٤,٧٧) بينما بلغ (للإناث) (٢١٣,٩٧).
- كان الوسط الحسابي لطلبة جامعة اليرموك (ذكور) (٢٣٤,٨١) بينما بلغ (للإناث) (٢٤٤,٥٤).

جدول رقم (١٣)

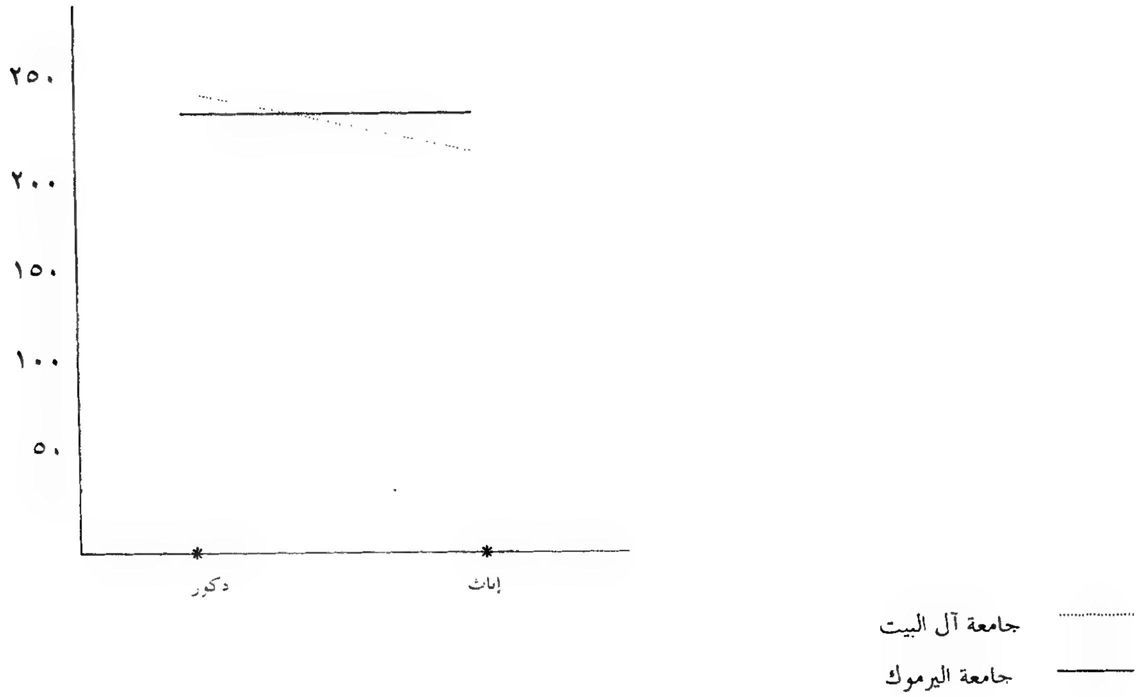
نتائج تحليل التباين الثنائي لمجالات الأداة التي يحتاجها طلبة التربية العملية حسب متغيري الجنس و الجامعة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الجنس	٦٧١,٢٤١	١	٦٧١,٢٤١	٠,٣٥٤	٠,٥٥٣
الجامعة	٨٠٤٨,٨٥١	١	٨٠٤٨,٨٥١	٤,٢٤٨	٠,٠٤٢
الجنس × الجامعة	٩٦٠٤,٦٢٨	١	٩٦٠٤,٦٢٨	٥,٠٧٠	٠,٠٢٦
الخطأ	٢٠٤٦١٣,٥١٠	١٠٨	١٨٩٤,٥٧٠		
المجموع	٢٢٣٥٠٩,٤٢٩	١١١	٢٠١٣,٥٩٨		

* مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥).

يتضح من نتائج تحليل التباين للفروق في حاجة طلبة التربية العملية للتدرب على الكفايات الضرورية لهم ما يلي:

- أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) حسب متغير الجامعة والتفاعل بين متغير الجنس والجامعة في درجة حاجة طلبة التربية العملية للتدرب على الكفايات الضرورية لهم.
- والشكل التالي يظهر التفاعل بين متغيري الجنس والجامعة من حيث الحاجة للتدرب على الكفايات.



شكل رقم (١)

أثر التفاعل بين عاملي الجنس والجامعة على متغير حاجة طلبة التربية العملية للتدرب على الكفايات الضرورية لهم

يشير الشكل رقم (١) إلى أن حاجة طلبة التربية العملية للتدرب على الكفايات الضرورية لهم كانت بدرجة كبيرة بالنسبة للذكور في جامعة آل البيت، بينما كانت الحاجة للتدرب على الكفايات بدرجة قليلة بالنسبة للإناث في جامعة اليرموك.

الفصل الخامس
مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الكفايات الضرورية لطلبة التربية العملية في جامعتي اليرموك وآل البيت ومدى معرفتهم لهذه الكفايات وحاجتهم للتدرب عليها، وأثر كل من متغيرات: الجنس والجامعة في درجات تقدير معرفتهم بهذه الكفايات، وحاجتهم للتدرب عليها.

ويتناول هذا الفصل كل سؤال من أسئلة الدراسة الأربعة على حدى من حيث مناقشة نتائجه وأهم التوصيات التي تبنى على نتائج الدراسة.

مناقشة نتائج السؤال الأول:

ما مدى معرفة طلبة التربية العملية في جامعتي اليرموك وآل البيت للكفايات الضرورية لهم من وجهة نظرهم؟.

اتضح من الجدول رقم (٤) أن عدد الكفايات التي يعرفها طلبة التربية العملية بدرجة كبيرة (٩) كفايات.

ويمكن أن يعزى معرفة الطلبة بهذه الكفايات بدرجة كبيرة إلى أن طلبة التربية العملية قد اكتسبوا الكفايات الضرورية لهم من خلال المساقات المطروحة في برامج إعدادهم في الجامعات ومن خلال الخبرة المباشرة وتوجيهات مشرفي التربية العملية أثناء فترة التطبيق العملي، إضافة لذلك فإن هذه الكفايات المنتمية لهذا المجال قد تشكل قاعدة أساسية مشتركة بين طلبة التربية العملية، وقد جاءت بقية الكفايات الأخرى مرتبة ومنظمة بشكل منطقي إلى حد ما يعكس طبيعة الخطوات اللازمة لعمل طالب التربية العملية، ولكي ينجح طلبة التربية العملية في أداء عملهم لا بد أن يكونوا على علم ودراية ومعرفة بمثل هذه الكفايات التي تجعلهم قادرين على أداء عملهم بدرجة عالية من الكفاءة والفعالية.

وفيما يتعلق بالكفايات التي كانت درجة معرفتها بدرجة متوسطة من قبل طلبة التربية العملية فإن الباحثة تعزو ذلك إلى أن هذه الكفايات تحتاج إلى التعاون بين الطلبة ومشرفي التربية العملية ومدراء مدارس التطبيق والمعلمين المتعاونين مما يوحي بعدم وجود مثل هذا التعاون وعدم وجود برامج وخطط عامة تلزم بضرورة وجود هذا التعاون بينهم.

مناقشة النتائج المتعلقة بلإجابة عن السؤال الثاني:

ما مدى حاجة طلبة التربية العملية في جامعتي اليرموك وآل البيت للكفايات الضرورية لهم من وجهة نظرهم؟.

من خلال الجداول المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني (٧، ٨، ٩) يتضح أن هناك مجموعة من الكفايات كانت الحاجة للتدرب عليها لدى طلبة التربية العملية بدرجة كبيرة.

ويمكن أن تعزى حاجة الطلبة للتدرب على هذه الكفايات بدرجة كبيرة إلى قصر فترة التطبيق العملي وعدم كفايتها وعدم التركيز في المساقات المطروحة على هذه الكفايات الضرورية والواجب أن يمتلكها طلبة التربية العملية، وأن الطلبة لم يتلقوا أي مساقات متخصصة في الكفايات التعليمية ضمن دراستهم الجامعية، وهذا يؤكد بأن طلبة التربية العملية بحاجة إلى الإعداد بدء من الجامعات أو الكليات التي تتولى تأهيلهم بمجال التدريس وإلى مزيد من الإعداد والتدريب أيضا بعد دخولهم مجال الخدمة.

وتظهر الجداول السابقة كذلك الكفايات التي يحتاج طلبة التربية العملية للتدرب عليها بدرجة متوسطة، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن برامج إعداد الطلبة في الجامعات لم تركز على إكساب الطلبة كفايات ذات علاقة بمجالات الدراسة وخاصة مجال الحاسوب حيث أن استخدام الحاسوب يتطلب تدريبا كافيا ومستمرا وهذا يؤكد الحاجة إلى الإعداد بدءا من الجامعات التي تتولى تأهيلهم في مجال التعليم قبل الخدمة وإلى المزيد من الإعداد والتدريب أيضا بعد دخولهم مجال الخدمة.

مناقشة نتائج السؤال الثالث:

ما أثر متغيري الجنس والجامعة والتفاعل بينهما على معرفة طلبة التربية العملية في جامعتي اليرموك وآل البيت للكفايات الضرورية لهم تعزى إلى الجنس والجامعة؟

أظهرت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج تحليل التباين الثنائي المتعلقة بالإجابة عن هذا السؤال عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في معرفة طلبة التربية العملية للكفايات الضرورية لهم تعزى لمتغيري الجنس والجامعة.

وهذا يدل على وجود درجة عالية من الاتفاق بين طلبة التربية العملية في أن هذه الكفايات معروفة لديهم وأن الطلبة المعلمين (ذكورا وإناثا) يقدرون أهمية هذه الكفايات في جميع مجالاتها، وبعود ذلك أيضا إلى أهمية المجالات مجتمعة في العملية التعليمية التعلمية الأغلبية العظمى من المعلمين (ذورا وإناثا) في المرحلة الثانوية أصبحوا مؤهلين تربويا خاصة بعد مؤتمر التطوير التربوي الذي عقد عام ١٩٨٧ وكان من بين توصياته ضرورة

حصول المعلم في لمرحلة الثانوية على دبلوم تأهيل تربوي من الجامعات الأردنية الرسمية وبالتالي ظهر لدينا ما يسمى بمساق التربية العملية في الجامعات الأردنية ليسد هذا الغرض.

وكذلك فإن بعض طلبة التربية العملية قلما يفصحون عن معرفتهم بهذه الكفايات اعتقادا منهم بأن ذلك سيؤثر سلبيا على شخصياتهم بالإضافة إلى تفضيلهم الإبقاء على أساليبهم التقليدية في التدريس حتى لا تزداد أعبائهم.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة الطوبجي (١٩٩١) والتي أكدت أن هناك (٥٤) كفاية قدرت بأنها مهمة للطلبة المعلمين من أصل (٦٣) كفاية هي جميع المجالات التي تضمنتها أداة القياس.

مناقشة نتائج السؤال الرابع:

ما أثر متغيري الجنس والجامعة والتفاعل بينهما على حاجة طلبة التربية العملية للتدرب على الكفايات الضرورية لهم تعزى إلى الجنس؟

يتضح من خلال الجداول المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع والتي تتضمن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج تحليل التباين الثنائي عن وجود فروق ذات دلالة إحصائي في حاجة طلبة التربية العملية للتدرب على الكفايات الضرورية لهم في مجالاتها المختلفة تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس والجامعة).

واتضح من الشكل رقم (١) أن حاجة طلبة التربية العملية الذكور في جامعة آل البيت للتدرب على الكفايات الضرورية لهم اعتبرت بدرجة كبيرة وربما يعود ذلك إلى أن الطلبة في جامعة آل البيت لا يعطون الوقت الكافي لممارسة التعليم في الصفوف، ولأن مساق التربية العملية في الجامعة خصص له ثلاث ساعات إضافة إلى أنه لا يوجد فرصة أمام الطلبة للممارسة إلا في مدرسة واحدة إذا أتيحت لهم الفرصة.

ويظهر الشكل كذلك أن حاجة طلبة التربية العملية (ذكور) في جامعة اليرموك للتدرب على الكفايات كان بدرجة قليلة ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن هؤلاء الطلبة أتيحت لهم الفرصة لممارسة التعليم في المدارس المتعاونة أكثر من غيرهم ولأنهم يقيمون في هذه المدارس مدة فصل دراسي كامل حيث خصص لمساق التربية العملية (٩) ساعات وبالتالي فإنهم أقدر على تقدير حاجتهم للتدرب على هذه الكفايات.

التوصيات:

بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة فإن الباحثة تقترح عددا من التوصيات الهامة، ومنها مايلي:

١- تضمين برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وأثناء الخدمة على مساقات أكثر في مجال استخدام الحاسوب وإدارة الصف.

٢- العناية بكفايات مجال إدارة الصف واستخدام الحاسوب حيث أن مجال استخدام الحاسوب بدأ التركيز عليه حديثا والمعلمين لا يعتقدون بأنهم بحاجة من المزيد إلى التدرب عليه.

٣- أن تؤخذ قائمة الكفايات التعليمية المعدة في هذه الدراسة في الاعتبار عند تقويم طلاب التربية العملية في كليات المعلمين للمرحلة الابتدائية.

٤- أن يتم الاستعانة بقائمة الكفايات التعليمية المعدة في هذه الدراسة من قبل مشرفي برنامج التربية العملية خلال عملية توجيه طلبة التربية العملية أثناء فترة التطبيق العملي.

٥- تشجيع المعلمين على التخطيط للتدريس مما يؤدي إلى التحكم في العملية التربوية واختيار أفضل الأساليب.

٦- العناية بالكفايات التي أفاد طلبة التربية العملية بأنها معروفة لديهم ولم يشعروا بأنهم بحاجة لمزيد للتدرب عليها.

٧- إجراء دراسات مكملة لهذه الدراسة بالاعتماد على تقديرات أطراف أخرى (مدراء المدارس، مشرفي التربية العملية) بهدف الوقوف على مدى معرفة وممارسة الكفايات الضرورية لطلبة التربية العملية.

٨- إجراء دراسات تبين أثر الدورات التدريبية في درجة معرفة وممارسة طلبة التربية العملية للكفايات الضرورية لهم.

قائمة المراجع

(١) المراجع باللغة العربية:

أ- الكتب:-

١. توفيق مرعي وأحمد بلقيس، **التربية العملية (المرحلة الأولى)**، ط١، وزارة التربية والتعليم وشؤون الشباب، سلطنة عُمان، ١٩٨٥.

٢. توفيق مرعي، **الكفايات التعليمية في ضوء النظم**، ط١، دار الفرقان - الأردن، ١٩٨٣.

٣. **دليل التربية العملية**، جامعة اليرموك، كلية التربية والفنون، ١٩٩٦.

٤. عبد الرحمن صالح، **التربية العملية، أهدافها، ومبادئها**، ط١، دار البشر، مؤسسة الوراق، ١٩٩٧.

٥. كايد عبد الحق، **التربية العملية أسسها وتطبيقاتها**، الكلية العربية، عمان، ١٩٨٥.

٦. ماجد أبو جابر وحسين يعازه، **التربية العملية الميدانية لطلبة كلية العلوم التربوية**، ط١، دار الضياء، الأردن، ١٩٩٩.

٧. مارغريت إشيشولم، **العاملون في التقنيات التربوية بحث من مدخل الكفايات**، ترجمة أمين ملحس، المركز العربي للتقنيات التربوية، الكويت، ١٩٨٣.

٨. محمد زياد حمدان، **التربية العملية الميدانية مفاهيمها وكفاياتها وممارساتها**، مؤسسة الرسالة، ١٩٨١.

٩. محمود الناقة، **البرنامج التعليمي القائم على الكفاءات أسسه وإجراءاته**، مؤسسة سعد للنسخ والطباعة، ١٩٩٧.

ب- الدوريات:-

١. أنمار أبو عبيد، المشكلات التي تواجه طلبة قسم التربية الرياضية في جامعة مؤتة أثناء تطبيق التربية العملية، مجلة دراسات، المجلد الثالث والعشرون، العدد الثاني، ١٩٩٦، ص ص ٣٩٧ – ٤٠٦.

٢. تيسير النهار ومحمد الربابعة، كفاية المعلم في المدارس الأردنية وعلاقتها بجنسه ومؤهله وخبرته والمرحلة التي يدرس فيها، مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، المجلد السابع، العدد الثالث، ١٩٩٢، ص ٤١-٦٨.

٣. تيسير النهار، استراتيجية مقترحة في ضوء بعض الخبرات المتقدمة، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد السابع والثلاثون، ٢٠٠٠، ص ٦- ٢٨.

٤. الحسن المغيدي، تقويم برنامج التربية العملية في كلية التربية بجامعة الملك فيصل المنطقة الشرقية، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد الثالث والثلاثون، ١٩٩٨، ص١٦٩- ٢٢٢.

٥. عايش زيتون، دراسة تحليلية تقويمية لبرنامج التربية العملية في الجامعة الأردنية، مجلة دراسات، المجلد الحادي عشر، العدد السادس، ١٩٨٤، ص ١٥٧-١٧٥.

٦. فاضل خليل إبراهيم، تقويم التربية العملية في كلية المعلمين - جامعة الموصل من منظور الطلبة المعلمين والمشرفين ومدراء المدارس، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد السادس والثلاثون، ١٩٩٩، ص ص ١٤٧- ٢٠٢.

٧. مجيد إبراهيم دمعة، التطبيق العملي أو التربية العملية في التدريس، حولية كلية التربية، العدد الخامس، ١٩٨٧، ص١١٠.

٨. محمد الغزاوي وحسين الطوبخي، كفايات المدرسين في وسائل الاتصال التعليمية، مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، المجلد السادس، العدد ١، ١٩٩١، ص ١١-٦٥.

٩. موفق علي حياري، آراء طلبة كلية التربية - جامعة الموصل بالتطبيقات التدريسية، حولية كلية التربية، العدد الخامس، ١٩٨٧، ص ١٣٣- ١٧٣.

١٠. يعقوب نشوان وعبد الرحمن الشعوان، الكفايات التعليمية لطلبة كلية التربية بالمملكة العربية السعودية، مجلة دراسات جامعة الملك سعود، المجلد الثاني، العدد١، ١٩٩٠، ص ١٠٦-١٢٤.

جـــ- الرسائل:-

١. أحمد الغامدي، **تنمية بعض كفاءات التدريس لدى معلم التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية العامة في المملكة العربية السعودية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٩٠.

٢. بريجيت نبيل مرار، **الكفايات الأساسية اللازمة لمعلمي الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية في عينة أردنية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الأردنية، ١٩٩٥.

٣. توفيق أحمد مرعي، **الكفايات التعليمية الأدائية الأساسية عند معلم المدرسة الابتدائية في الأردن في ضوء تحليل النظم واقتراح برامج لتطويرها**، رسالة دكتوراه منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٨٣.

٤. حسن عبد الله النجار، **مدى توافر الكفايات التقنية التعلمية لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي في الأردن وممارستهم لها من وجهة نظر المعلمين أنفسهم**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة اليرموك، ١٩٩٧.

٥. عبد علي محمد، **بناء برنامج لإعداد معلم المرحلة الابتدائية في البحرين قائم على الكفايات الأدائية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، القاهرة، ١٩٨٦.

٦. غازي مفلح، **الكفايات التعليمية التي يحتاج معلمو المرحلة الإبتدائية إلى إعادة التدريب عليها في دورات اللغة العربية التعزيزية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، ١٩٩٨.

٧. فهيمة سليمان، **تطوير برنامج إعداد معلم الجغرافيا في كلية التربية في ضوء الكفايات**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٨٧.

٨. كمال الدين هاشم، **برنامج مقترح لتنمية بعض الكفايات التعليمية لدى معلم المواد التجارية بالمرحلة الثانوية التجارية في السودان في أثناء الخدمة**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٩١.

٩. محمد الخطيب، **فاعلية استخدام برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات التعليمية لدى الطلاب المعلمين تخصص اللغة العربية في كليات المجتمع الأردنية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، ١٩٩٠.

١٠. محمد خميس، **الكفايات التعليمية الأساسية لدى معلمي التربية الرياضية في المرحلة الأساسية في الأردن**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم درمان الإسلامية، ١٩٩٥.

١١. محمد عبد الحق مصبح، **الكفايات اللازمة لأمناء المكتبات المدرسية في المدارس الحكومية في محافظة عمان، ومدى معرفتهم وممارستهم وحاجتهم للتدرب عليها**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، ١٩٩٩.

١٢. نجاح محمد النعيمي، **تنمية كفايات الطلاب المعلمين في مجال تكنولوجيا التعليم بكلية التربية بجامعة قطر**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٩٠.

(٢) المراجع الأجنبية:

1. Abdel Fattah, The Influence of Dialogue Journals and Other Practicum Activities on the Writing Proficiency and Pedogogical Knowlodge of EFL Student Teachers, UnPublished PHD. Diss Indiana University of Pennsylvania, Dissertation Abstracts International, 54/07, 1993, p. 2538.

2. Anciet. M. , An Examination of the Structure and Organization of Teaching Practice in Primay Teachers Training Colleges in the Peoples Republic of the Conogo, African Studies in Curriculum Development and Evaluation, No. 57, E. D. 272472, 1982.

3. Awuor. M. An Examination of Teaching Practice as A Component of Primary Teacher Training in Kenya, African Studies in Curriculum Development and Evaluation, No. 66, E. D. 33017, 1982.

4. Collins Laura, Preparing Teachers for the Future Reflections of Student Teachers in Culturally Diverese and Culturally Homogeneous Practicum Settings, Unpublished PHD. Diss the University of Nebraska, Dissertation Abstracts International, 53/ 08, 1992, p. 2772.

5. Cordora, Mareela B. Risma, The Development of Inservice Modules for Science Teachers Based on Specific Competencies Needed for Effective Science Teacher, Ph. Dissertation Abstracts International, Vol. 14, No. 7, 1981, p. 3035. A.

6. Dodle, Norman R., The Florida Catalog of Teacher Competencies, State University, Department of Education, 1973.

7. Gragillo, Mand Pigge, L. Perceived Competencies of Elementary and Special Education Teacher, Journal of Education Research, 72 (6), p. 339- 343, 1978.

8. Kiruhia, John, Role Relationships of Student Teachers and Cooperating Teachers in the Practicum in Papua New Guinea, UnPublished PHD. Diss University of Alberta, Dissertation Abstracts International, 57/ 08, 1994, p. 3461.

9. Kistler, C. A Comparison of Achievement Gains of Adult Basic Education Student's Competency Based Education and Traditional Education, Dissertation Abstracts International, 45 (4), p. 101 2. A, 1989.

10. M. A Pateep, Astrategg for Generaating Competancies in a Competency Based Teacher Education Program, Dissertation Abstracts International, Vol. 41, No. 4, Oct. p. 1547. 1980.

11. M. Riper, K & W. R. Housten, The Search for Teacher Competencey, Journal of Teacher Education, Vol. 51, 1980, p. 37.

12. Melnieks. Cooperating Teachers: What Do They See in the Classroom, ED. 307729, 1993.

13. O'Grady Richard. J. Supporting Student Teachers With A Computer NetWork During the Practicum Experience. Unpublished PHD. Diss the Pennsylvania State University. Dissertation Abstracts International, 55/09, 1985, p. 2702.

بسم الله الرحمن الرحيم

ملحق رقم (١)

استبانة الدراسة

عزيز الطالب، عزيزتي الطالبة :-

تحية طيبة وبعد:-

إن هذه الاستبانة سيتم استخدامها لجمع المعلومات المتعلقة بالدراسة بعنوان: "**مدى معرفة طلبة التربية العملية في جامعتي اليرموك وآل البيت الكفايات الأدائية وحاجتهم للتدرب عليها**"، وذلك لنيل درجة الماجستير في التربية من جامعة آل البيت.

وتتكون هذه الاستبانة من جزئين:-

الجزء الأول يتعلق بمعلومات عامة، والجزء الثاني يتكون من (٧١) فقرة.

أرجو تعبئة المعلومات العامة أولا، ثم قراءة كل عبارة من عبارات الاستبانة ووضع إشارة (×) مقابل كل عبارة وضمن المستوى الذي ترى أنه يعبر عن وجهة نظرك، علما بأن كل المعلومات التي سوف تعطيها ستعامل بسرية تامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

الباحثة

ابتسام سلامة الزبون

الجزء الأول: (معلومات عامة)

يرجى وضع إشارة (×) في المربع مقابل الكلمة التي تصف وضعك فيما يلي:

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

الجامعة: ☐ آل البيت ☐ اليرموك

التخصص: ________________________

الجزء الثاني: فقرات الاستبانة.

	[illegible]					الفقرة	بحاجة للتدرب على الكفاية بدرجة				
	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	قليلة		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	[illegible]
						مجال التخطـــــيط					
.١						يعد خطة دراسية تشتمل على الأهـداف وخطـوات تنظيم التعلم					
.٢						يستثمر كل ما في البيئـــة مـــن إمكانـــات ماديـــة وبشرية.					
.٣						يعد خطة سنوية لتنظيـــم تعلـم محتـــوى المـــادة الدراسية وتعليمها.					
.٤						يضمن الخطة الدراسية الأهداف التعليمية السلوكية المتوخاة والأنشطة التـــي تســـاعد علـــى تحقيـــق الأهداف التعليمية.					
.٥						يحدد السلوك القبلي اللازم لتعلم موضوع أو مفهوم جديد.					
.٦						يصوغ الأهداف التعليمية المتوخاة بحيـــث تشـــمل الأداء والشروط.					
.٧						يربط الأهداف التعليمية السلوكية المتوخاة بحاجـات التلاميذ التعليمية والتربوية.					
.٨						يربط الأهداف التعليمية السلوكية بعناصر الموقـــف التعليمي الصفـــي (محتـــوى المـــادة، الأنشـــطة، التقويم).					
.٩						يحدد الوقت اللازم لإنجاز كل هدف مـــن الأهـــداف التعليمية.					
.١٠						يصوغ الأهداف التعليمية السلوكية بحيـــث تشـــمل مجالات التعلم الثلاث (المعرفي، الانفعالي، الأدائي).					
						مجال تنفيذ الدروس	[illegible]				
.١١						يشاهد دروس صفية لغرض تقويمها.					
.١٢						يشارك في الدروس الصفية مع المعلم المتعاون.					
.١٣						يمارس تنفيذ الدروس الصفية ضمن برنامج معـــد لهذا الغرض.					
.١٤						يعد الأسئلة المناسبة ويطرحها في الوقت المناسب.					
.١٥						يفهم المادة الذي يعلمها فهما ذا معنى.					

رقم الكفاية	[illegible] الكفاية بدرجة					الفقرة	بحاجة للتدريب على الكفاية بدرجة				
	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
.١٦						ينظم المادة تنظيماً متسلسلاً منطقياً وسيكولوجياً.					
.١٧						يثري المادة العلمية الواردة في الكتاب من خلال التدريبات والأنشطة					
.١٨						يستفيد مما يستجد من أحداث جارية ذات علاقة بالمادة التعليمية لتحسين تعلم التلاميذ الصفي.					
.١٩						يساعد التلاميذ على ممارسة مهارات التفكير المختلفة.					
.٢٠						يحث الطلبة على تطبيق ما يتعلموه.					
						مجال إدارة الصف					
.٢١						يلاحظ التفاعلات الصفية المختلفة.					
.٢٢						يلاحظ سلوكات الطلبة السوية وغير السوية.					
.٢٣						يعالج المشكلات الصفية الطارئة.					
.٢٤						يطور أنظمة غرفة الصف وإجراءاتها بحيث تيسر التعلم.					
.٢٥						يوفر فرص الاختيار الحر من قبل التلاميذ وإمكانية القيام بالنشاط.					
.٢٦						يكون المعلم لنفسه سياسة إدارية يعالج بها قضايا التلاميذ بعيدا عن الأنظمة المدرسية.					
.٢٧						يساعد التلاميذ على فهم مشكلات المجتمع ومشروعات تنميته والتغيرات الثقافية فيه.					
.٢٨						يخطط لعقد لقاءات التلاميذ والمعلمين وأولياء الأمور.					
.٢٩						يسهم في الأنشطة الجماعية في المدرسة وفي الإدارة التعليمية.					
.٣٠						يراعي الجو المادي داخل غرفة الصف من حيث التهوية والإضاءة وترتيب المقاعد.					
						مجال العلاقات الإنسانية					
.٣١						يلاحظ سلوكات العلاقات الإنسانية الصفية من قبل الطلبة.					
.٣٢						يحترم مشاعر الطلبة وآراءهم.					

رقم الكفاية	[illegible] الكفاية بدرجة					الفقرة	بحاجة للتدريب على الكفاية بدرجة				
	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
.٣٣						يراعي ظروف الطلبة المختلفة.					
.٣٤						يوفر جوا نفسيا مريحا من خلال تشجيع الطلبة على المبادأة وطرح الأسئلة.					
.٣٥						يتيح الفرص للطلبة للتعبير عن ذواتهم والتشاور واحترام آراء الغير.					
.٣٦						يعالج مشكلات الطلبة الشخصية بتفهم وتعاطف وتقدير.					
.٣٧						يمتلك القدرة على صياغة وجهات نظر الطلبة وآراءهم ولكن دون تلوينها بوجهة نظره الشخصية.					
						مجال استخدام الوسائل التعليمية					
.٣٨						يعد الوسائل التعليمية التعلمية اللازمة لتعلم الدرس الجديد.					
.٣٩						يستخدم الخرائط والصور والجداول كمصادر للتعلم.					
.٤٠						ينظم النشاطات الصفية ويتابعها مع طلابه.					
.٤١						ينظم أعمال كتابية من النوع الذي يتطلب التفكير.					
.٤٢						يستخدم الكتاب المدرسي في التعلم الصفي.					
.٤٣						يستخدم المكتبة المدرسية كمصدر لتعلم التلاميذ.					
.٤٤						يسهم في الأنشطة الجماعية في المدرسة وفي الإدارة التعليمية.					
.٤٥						يمتلك القدرة على تنفيذ الأنشطة بصورة سليمة.					
.٤٦						يختار الواجبات البيتية المتنوعة.					
.٤٧						ينوع الأنشطة التعليمية التي يقوم بها الطلبة.					
						مجال التقويم					
.٤٨						يعد اختبارات موضوعية متنوعة تتوافر فيها شروط الاختبارات الموضوعية.					
.٤٩						يستخدم نتائج الاختبارات لأغراض تشخيصية.					
.٥٠						يملك القدرة على إعداد تقويم تشخيصي وبنائي وختامي.					
.٥١						يملك القدرة على إعداد الأسئلة بأنواعها.					

[illegible]	[illegible]					الفقرة	بحاجة للتدريب على [illegible]				
	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]		كبيرة جدا	كبيرة	[illegible]	[illegible]	[illegible]
٥٢.						يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ.					
٥٣.						يستخدم أساليب تقويم متنوعة في الموقف التعليمي الواحد.					
٥٤.						يستخدم التقويم المستمر الذي يحدث بعد كل خطوة.					
٥٥.						يحري الاختبارات ويصحح أعمال الطلبة الصفية وغير الصفية.					
٥٦.						يشخص حاجات التلاميذ التعليمية والتربوية.					
٥٧.						يراعي تقويم الأنشطة التعليمية والتعلمية التي اشتملت عليها كل خطوة من خطوات الدرس.					
٥٨.						يتعرف على نقاط القوة والضعف لدى الطلبة.					
٥٩.						يطرح أسئلة صفية متنوعة تثير تفكير الطلبة.					
						مجال استخدام الحاسوب					
٦٠.						يمتلك القدرة على تشغيل الحاسوب.					
٦١.						يستخدم الحاسوب في مجال التعليم.					
٦٢.						يستخدم الحاسوب في تدريس المفاهيم المجردة.					
٦٣.						يركب أقراص البرامج في الحاسوب					
٦٤.						يستفيد الطالب- المعلم من إمكانات الحاسوب في عرض المادة التعليمية.					
٦٥.						يستطيع الطالب – المعلم تغيير أو تعديل محتوى البرنامج ليزيد من طواعيته لمستويات الطلبة.					
٦٦.						يعرض الطالب – المعلم المادة العلمية بأسلوب مختلف عن أسلوب الكتاب المدرسي.					
٦٧.						يستطيع الطالب – المعلم إيصال الجهاز بأداة من أدوات العرض الجماعي (فيديو).					
٦٨.						يستخدم الحاسوب في مجال التوثيق والرجوع إلى المواد المحفوظة.					
٦٩.						يستخدم الحاسوب في مجال البحث عن المعلومات.					
٧٠.						يستخدم لوحة المفاتيح بشكل جيد.					
٧١.						يبرمج الحاسوب بشكل جيد.					

Abstract

The Extent of Knowledge and Training Needs of Performance Competency for Practical Education Students at Yarmouk and Al Al-bayt Universities

Prepared by:
Ebtesam Salamah Al- Zboon

Supervisor:
Dr. Yahia Shdaifat

The objective of this study is to tackle the necessary efficacy of the students of practical education at Yarmouk and Al al- Bayt Universities, and to what extent do they know these efficacy and their training needs, track the effect of gender and the university on the degree of knowing this efficacy and their need of training.

The study tried to answer the following questions:

1- To what extent do the students of practical education at Yarmouk and Al al- Bayt universities know their sufficient efficacy from theeir point of view?

2- To what extent to the students of practical education at Yarmouk and Al al- Bayt universities need the sufficient efficacy from their point of view?

3- What is the effect of gender and university variables and the interaction among them on the degree of knowledge among the students of practical education for necessary efficacy needed, attributed to gender and university?

4- What is the effect of gender and university variables and the interaction among them on the need of the students of practical education for necessary efficacy needed, attributed to gender and university?

The researcher prepared an instrument after referring to educational literature and previous studies related to the subject of the study. This tool included 71 paragraphs distributed on the seven fields: (Planning Execution of Lessons, Class Management, Human Relations, Usage of Educational instruments, Rectification, Computer Usage).

Reliability of the tool was checked by an arbitration committee, and stability was checked and re – checked, where person correlation factor was (0.93) To answer the questions of the study, the researcher used Mean, Standard Deviation, and Covariance Analysis (2 X 2).

The study concluded the following:

- Efficacy related to using the school- Book came first of students of practical education's knowledge of it, where the Mean value was (3.93).
- Efficacy related to using Computers in teaching mere concepts, had a mean value of came last (2.63), which denotes medium knowledge among the students of practical Education.
- Efficacy related to relating the educational behavioral objectives with the elements of class teaching situation (Subject contents, activities, rectification) came in the first place as of students of practical Education's knowledge of it at Yarmouk University, where the Mean value was (3.93).
- Efficacy related to considering other student's feelings and opinions came first as of students of practical Education's knowledge of it, at Al al- Bayt University , where the Mean value was (3.96).
- Efficacy related to using computers in documentation, and referring to saved materials, came first as of the need for training among students of practical Education, where the Mean value was (3.80).
- Efficacy related to participation with the teacher in class lessons came first as of the need for training among students of practical Education, at Al al- Bayt University, where the Mean value was (3.64).
- There are no discrepancies of statisical indication at the indication level ($0.05 \geq \alpha$) in the degree of students of practical Education's knowledge for the essential efficacy required, attributed to gender and university.
- There are discrepancies of statistical indication the indication level ($0.05 \geq \alpha$) in the degree of students of Practical Education's knowledge for the essential efficacy required, attributed to university, interaction between gender and university.